



Juntunen Emma

*“En koe, että häsläävä ja villi työskentely-ympäristö ois hyvä ainakaa minulle.” – Tarinoita*

kouluakäymättömyyden taustalta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*”En koe, että häsläävä ja villi työskentely-ympäristö ois hyvä ainakaa minulle.”* – Tarinoita kouluakäymättömyyden taustalta (Emma Juntunen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 54 sivua

Marraskuu 2021

---

Tässä kerronnallisessa tutkimuksessa tutustutaan kolmen nuoren tarinaan kouluakäymättömyyden eli toistuvien ja runsaiden poissaolojen taustalta. Kouluakäymättömyys on aiempien tutkimusten perusteella lisääntynyt. Sitä on tutkittu Suomessa vielä melko vähän, ja suurin osa kansainvälisestä tutkimuksesta on määrällistä tai muiden kuin nuorten näkökulmasta tehtyä. Kouluakäymättömyyttä tarkastellaan tutkimuksissa usein yksilöllistävästä näkökulmasta: kouluakäymättömyys liitetään nuoren yksilöllisiin tekijöihin, kuten erilaisiin oireisiin, sosiaalisiin haasteisiin, kielteiseen asenteeseen ja motivaation suuntautumiseen koulun ulkopuolelle. Yksilöllistävän näkökulman mukaisesti tutkimuksissa peräänkuulutetaan erilaisia poissaoloihin puuttumisen malleja, jotka pyrkivät usein vaikuttamaan nuoriin, jotka eivät käy koulua sen sijaan, että huomio kohdistettaisiin kouluihin, joissa ei käydä.

Tarinat osoittavat, että nuoreen liitettyt yksilöllistetyt syyt eivät ole välttämättä kovin yksilöllisiä: ne voivat sen sijaan olla seurausta ahdistavasta kouluympäristöstä, ja samat tekijät heikentävät aiempien tutkimusten perusteella myös koulussa käyvien nuorten hyvinvointia. Näin ollen yksilöllisen puuttumisen sijasta olisi tärkeää kehittää koko koulua. Tarinoissa esiintynyt ahdistava ja muita kielteisiä tunteita synnyttävä kouluympäristö voi puolestaan olla seurausta laajemmista yhteiskunnallisista ja rakenteellisista epäkohdista, jotka vain nousevat koulussa esiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevat ahtaat normit, sosiaaliset hierarkiat, arviointi- ja suorituskeskeisyys sekä yksilöllistävä diskurssi ja toimintakulttuuri. Kouluakäymättömyys ei siis synny tyhjiössä.

Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman kouluakäymättömyyden tarkastelemiseen ja jopa uudelleen määrittelemiseen. Kouluakäymättömyys voi tämän tutkimuksen perusteella kertoa koulun hyvinvoinnista ja sen taustalla vaikuttavista rakenteellisista tekijöistä. Näin ollen kasvatusalalla ei ole riittävää nojata ainoastaan siihen ratkaisuun, jossa kouluakäymättömyys poistetaan yksilön tunteiden ja toiminnan muuttamiseen tähtäävillä yksilöpsykologisilla menetelmillä. Vaikka kyse olisikin siitä, että osa nuorista on herkempiä reagoimaan kouluissa esiintyviin epäkohtiin, tulisi ne reflektoida koulun tasolla sen sijaan, että poistetaan yksittäisten nuorten ahdistus kasvattamalla heidän paineensietokykyään tai siirtämällä heidät toiseen ympäristöön.

Avainsanat: kouluakäymättömyys, koulunkäyntivaikeudet, kerronnallinen tutkimus, poissaolot

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Yksilöllistävä näkökulma kouluakäymättömyyteen.....</b>	<b>7</b>
2.1	Kouluakäymättömyyden määrittelevä ..... 8	8
2.2	Kouluakäymättömyyden luokittelu..... 8	8
2.3	Kouluakäymättömyyteen liittyviä yksilöllisiä tekijöitä ..... 10	10
2.4	Kouluakäymättömyyteen puuttumiseen kaivataan menetelmiä..... 12	12
<b>3</b>	<b>Kouluakäymättömyys ja kouluhyvinvointi .....</b>	<b>14</b>
3.1	Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia ..... 15	15
<b>4</b>	<b>Rakenteelliset ja kouluun liittyvät tekijät huomioiva näkökulma .....</b>	<b>17</b>
4.1	Kouluakäymättömyyden kouluun liittyviä tekijöitä..... 17	17
4.2	Yksilöllistäminen, marginalisoiminen ja terapeuttinen diskurssi ..... 19	19
<b>5</b>	<b>Tutkimuskysymys.....</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>23</b>
6.1	Aineistonkeruu..... 23	23
6.2	Yhden kysymyksen haastattelu..... 24	24
6.3	Aineiston analyysi ..... 25	25
6.4	Tutkijan rooli ja tutkimuksen eettisyys..... 26	26
<b>7</b>	<b>Tarinoita kouluakäymättömyyden taustalla .....</b>	<b>28</b>
7.1	Tarina väärästä vessasta ja kipeenä olemisesta..... 29	29
7.2	Tarina stressaamisesta ja karseesta unirytmistä ..... 33	33
7.3	Tarina homesiivestä ja villistä ympäristöstä ..... 35	35
7.4	Yhteenveto..... 38	38
<b>8</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>40</b>
8.1	Kouluakäymättömyys kertoo koulun hyvinvoinnista ..... 40	40
8.2	Yksilöllisestä puuttumisesta kohti koulun kehittämistä ..... 41	41
8.3	Taustalla vaikuttavat rakenteelliset tekijät..... 42	42
<b>9</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>45</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>48</b>

# 1 Johdanto

Runsaat poissaolot on koettu merkittäväksi haasteeksi ja huolenaiheeksi monissa kouluissa jo 2000-luvun alussa (Konu & Gråsten-Salonen, 2004). Nyt poissaolot ovat lisääntyneet niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Elliot & Place, 2019; Department of Education, 2019; Havik ym., 2015; Määttä ym., 2020a). Suomessa huolta on herättänyt erityisesti suuri joukko yläkoululaisia, jotka eivät käy koulua säännöllisesti (Määttä ym., 2020a). Heidä arvioidaan olevan yli 4000 eli noin 2–3 % yläkouluikäisistä (Määttä ym., 2020a). Arvio mukailee tuoreimpia kouluterveyskyselyjä, joiden perusteella 4–5 % yläkoululaisista kertoo olevansa viikoittain luvottomasti poissa koulusta (Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2019; 2021). Kouluterveyskyselyn tulokset voivat kuitenkin olla puutteellisia siltä osin, että juuri poissaolevat oppilaat ovat aliedustettuna vastaajissa (ks. esim. Ikonen ym., 2020; Helakorpi & Kivimäki, 2021). Runsaasti koulusta poissaolevia eli niin sanottuja koulua käymättömiä nuoria voi kuitenkin näiden tulosten perusteella olettaa olevan lähes jokaisessa peruskoulussa.

Kouluakäymättömyys on moninainen ongelma, jolla on sekä lyhyt- että pitkäaikaisia seurauksia (Ingul ym., 2019). Kouluakäymättömyyden seurauksissa mainitaan usein poissaolojen kielteinen vaikutus oppimistuloksiin ja mielenterveyteen (Ek & Eriksson, 2013; Gottfried, 2014; Hancock ym., 2017) sekä koulukiusaamisen ja päihteidenkäytön lisääntyminen (Havik ym., 2015; Hill & Mrug, 2015). Selvää on, että mitä varhaisemmin poissaoloihin puututaan, sitä paremmin kouluakäymättömyyden negatiivinen kehitys voidaan katkaista (Friberg ym., 2020). Kuitenkin ennen kuin voidaan kehittää poissaoloihin vaikuttavia menetelmiä, on tunnettava poissaolojen syyt (Hancock, ym., 2018).

Koulun henkilökunta paikantaa runsaiden poissaolojen taustalla olevat syyt usein yksilöön ja hänen haasteisiinsa (Finning ym., 2020; Määttä ym., 2020a). Koulua käymättömiä oppilaita kuvataankin yhdeksi haastavimmista oppilasryhmistä, joita opetus- ja opiskeluhuollon henkilöstö kohtaa (Palmu ym., 2020). Osa opettajista kokee itsensä osaamattomaksi ja riittämättömäksi koulusta pois jättäytyvien oppilaiden tukemisessa (Hancock ym., 2018; Ojala, 2017). Opettajien keinottomuus ja kuormitus oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin vastaamisessa näkyy toisinaan niin, että kouluissa tunnistetaan oppilaiden oireet ja heidät ikään kuin lähetetään eteenpäin ”seuraaville ammattilaisille” psykiatriseen erikoissairaanhoidon ja sairaalaopetukseen (Ruutu, 2019, s. 230, 232). Dannowin ja kumppaneiden (2018) mukaan vanhempien ja

koulun henkilökunnan välillä vallitsee ristiriita, sillä molemmat osapuolet näkevät kouluakäymättömyyden olevan oman vaikutuspiirinsä ulkopuolella. Tämä on ymmärrettävää, sillä koulu näyttää erilaiselta riippuen tarkastelijasta (Aaltonen, 2011).

Tässä tutkimuksessa tarkastelija eli näkökulma on nuorten kertomuksissa. Tämä on tärkeää, sillä kouluakäymättömyyttä on tutkittu vain vähän vanhempien tai oppilaiden näkökulmasta (Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018). Samoin suurin osa aiemmista tutkimuksista on ollut määrällisiä ja Pohjois-Amerikassa tehtyjä (Dannow ym., 2018; Gonzalves ym., 2021; Määttä ym., 2020b). Suomalaista tai edes suomalaiseen koulujärjestelmään verrattavaa tutkimusta on tehty varsin vähän (Määttä ym., 2020b). Tutkimuksissa painottuu myös havaintojeni mukaan psykologisen ja psykiatrisen tieteenalan kasvanut merkitys kasvatusalalla (ks. esim. Brunila ym., 2019; 2020; Lanas & Brunila, 2019; Petersen & Millei, 2015). Eli vaikka kouluakäymättömyyden yleistymisen ohella on sen tutkimus lisääntynyt viime vuosina (Elliot & Place, 2019; Havik ym., 2014; Määttä ym., 2020; 2020b), on oppilaiden näkökulmasta tehdylle pohjoismaiselle, laadulliselle ja rakenteellisiin tekijöihin keskittyvälle kasvatustieteelliselle tutkimukselle olemassa tarve. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen. Nuorten näkökulmia heidän oman elämänsä keskeiseen ajanviettopaikkaan ja instituutioon voidaan pitää myös itseisarvona opettajille, vanhemmille ja muille kasvattajille (Kiilakoski, 2012).

Tässä kerronnallisessa tutkimuksessa kuullaan nuorten kertomuksia heidän koulunkäynnistään ja sen käymättömyydestä. Nuoria ovat tässä tutkimuksessa yläkoululaiset ja sitä vanhemmat, mutta kuitenkin alle 18-vuotiaat. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää nuorten haastattelukertomuksista muodostettujen tarinoiden avulla, millaisia tekijöitä kouluakäymättömyyteen voi liittyä. Lisäksi pohditaan, miten kouluakäymättömyyteen voitaisiin tarinoiden perusteella vaikuttaa. Haastattelut on toteutettu osittain kerronnallisena yhden kysymyksen haastatteluna. Aineisto on analysoitu kerronnallisesti muodostaen kertomuksista tarinoita kouluakäymättömyyden taustalta. Tutkimuksen tuloksina voidaan pitää sekä tarinoita että niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä.

Tutkimuksen lähtöoletuksena on, että poissaolot ovat seurausta jostakin: koulusta kieltäytymisen taustalla on aina motiivi (Palmu ym., 2020). Tutkimuksen rakenteellinen ja ei-yksilöllistävä näkökulma syntyi yhdessä nuorten kanssa haastatteluissa: heidän tarinansa kuvastavat sitä, miten suuri rooli kouluilla ja siihen liittyvillä tai siellä esiintyvillä yhteiskunnallisilla ja rakenteellisilla tekijöillä voi olla koulunkäynnin mennessä pieleen. Esimerkiksi Aaltonen (2011) näkee

asian niin, että kouluakäymättömyydessä ei ole kyse kurittomuudesta tietoisena valintana. Poissaolo saattaa nimittäin olla nuorelle vähiten huono vaihtoehto, mikäli koulu tuntuu välinpitämättömältä ja jopa vihamieliseltä instituutiolta, johon nuori ei tunne kuuluvansa (Aaltonen, 2011).

## 2 Yksilöllistävä näkökulma kouluakäymättömyyteen

Havaintojeni mukaan psykologisen ja psykiatrisen tieteenalan näkökulmat ovat hyvin edustettuina kouluakäymättömyyden tutkimuksessa. Kouluakäymättömyyden tutkimuksissa painottuu siis psykologisen ja psykiatrisen tieteenalan (jatkossa psy-tieteenala) kasvanut merkitys kasvatusalalla ja esimerkiksi opettajankoulutuksessa (ks. esim. Brunila ym., 2019; 2020; Lanas & Brunila, 2019; Petersen & Millei, 2015). Lisäksi kouluakäymättömyyttä on tutkittu kenties runsaammin psy-tieteenaloilla, sillä Gubbelsin ja kumppaneiden (2019) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen alkuharavoinnissa eniten kouluakäymättömyyteen liittyviä artikkeleita löytyi PsycINFO-tietokannasta.

Kouluakäymättömyyden yhteydessä tämä psy-tieteenalan kasvanut merkitys ja ilmiön yksilöpsykologinen näkökulma näkyy esimerkiksi niin, että kun tutkimuksissa puhutaan kouluakäymättömyyden luokittelusta, kouluakäymättömyyteen liittyvistä tekijöistä tai kouluakäymättömyyteen puuttumisesta, puhutaan yleensä nuoresta, hänen toiminnastaan ja tuon toiminnan muuttamisesta sen sijaan, että keskityttäisiin kouluun tai poissaolojen taustalla oleviin sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Lanas ja Brunila (2019) ovat nimenneet tällaisen yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ilmiöiden paikantamisen yksilöihin *yksilöllistämiseksi*. Tässä luvussa tarkastellaan tätä yksilön ja hänen toimintansa tarkastelemiseen keskittyvää kouluakäymättömyyden tutkimuskirjallisuutta. Siksi myös tämän luvun diskurssi tuottaa jälleen yksilöpsykologista näkökulmaa kouluakäymättömyyteen.

Useista lähteistä olisi nähtävissä, mitä poissaololuokkaa kyseisessä lähteessä käsitellään. Tässä tutkimuksessa pitäydytään kuitenkin kouluakäymättömyyden käsitteessä, vaikka lähteessä olisi puhuttu jostain tietyistä poissaolon muodosta kuten lintaamisesta. Tällä pyritään ilmaisun sujuvuuteen sekä ilmiön uudelleen tarkastelemiseen. Toisinaan on nimittäin niin, että käsitteitä on määritelty ja siten käytetty keskenään ristiriitaisesti. Esimerkiksi Havikin ja kumppaneiden (2019) määritelmä lintaamisesta eroaa Aaltosen (2011) määritelmästä; Aaltonen on määritellyt kaikenlaiset luvattomat poissaolot lintaamiseksi, kun taas Havik kumppaneineen puhuu lintaamisesta kouluakäymättömyyden alaluokkana. Myös tästä syystä kokoavan kouluakäymättömyyden käsitteen käyttäminen on perusteltua.

## 2.1 Kouluakäymättömyyden määritteleminen

Kouluakäymättömyyden käsitteistö on moninainen, eikä koulua käymättömille oppilaille ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (Palmu ym., 2020). Yleensä kouluakäymättömyydellä viitataan englanninkieliseen käsitteeseen School Attendance Problems (SAP) eli yksilön koulunkäynnin ongelmiin (Määttä ym., 2020a; Palmu ym., 2020). Määttä kumppaneineen (2020a) määrittelee kouluakäymättömyyden yksilön epäsäännölliseksi koulunkäynniksi sekä runsaiksi ja toistuviksi poissaoloiksi, jotka aiheuttavat ongelmia. Palmu kumppaneineen (2020) määrittelee koulua käymättömät oppilaat pieneksi joukoksi oppilaita, joiden sitoutuminen kouluun on heikkoa monenlaisista tukitoimista huolimatta. Kouluakäymättömyys eroaa koulupudokkuudesta (school dropout) siinä, ettei se ole yhtä pysyvää koulun keskeyttämistä (Gubbels ym., 2019; Määttä ym., 2020a). Pitkäkestoinen kouluakäymättömyys voi kuitenkin johtaa koulupudokkuuteen (Schoeneberger, 2012).

Tässä tutkimuksessa kouluakäymättömyydellä viitataan edellisten tapaan toistuviin ja runsaasiin poissaoloihin. Käytän käsitettä koulua käymättömät nuoret tai runsaasti poissa olevat nuoret. Muita mahdollisia määritteitä olisivat koulusta kieltäytyvät, koulusta vetäytyvät, kouluympäristön syrjäyttämät tai lintsaavat nuoret (Heyne ym., 2019; Määttä ym., 2020a; Palmu ym., 2020). Kerron näistä poissaolojen alaryhmistä lisää seuraavassa alaluvussa. Lisäksi käsitteen uudelleenmäärittelyn tarvetta sivutaan tutkimuksen loppupohdinnassa.

## 2.2 Kouluakäymättömyyden luokittelu

On todettu, että kaikenlainen luokittelu näyttäytyy kouluakäymättömyyden tutkimuksessa keskeisenä (Kearney ym., 2019). Esimerkiksi psykologisella ja psykiatrisella alalla tutkimusta tehneet ja kasvatustieteissä usein viitatut Heyne ja kymppanit (2019) jakavat poissaolot neljään poissaolotyyppiin niiden syytaustan perusteella: 1) koulusta kieltäytyminen (school refusal), 2) koulusta vetäytyminen tai vieraantuminen (school withdrawal), 3) pinnaaminen tai lintsaaminen (truancy) sekä 4) kouluympäristöstä poissulkeminen (school exclusion). Ensimmäiseen liittyy usein ahdistusta ja erilaisia fyysisiä oireita, jotka estävät oppilasta menemästä kouluun. Tällöin huoltajat monesti tietävät tilanteen, ja he yrittävät saada nuorta lähtemään kouluun. Toiseen luokkaan liitetään huoltajien tai perheiden ongelmia, jotka estävät nuorta lähtemästä kotoa. Lintsaamisessa on puolestaan kyse siitä, että nuori peittelee kouluakäymättömyyttä myös vanhemmiltaan. Viimeiseen luokkaan luetaan esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat,



joiden koulupäivää- tai viikkoa on päätetty lyhentää koulun toimesta (Heyne ym., 2019; Palmu ym., 2020). Yhtä lailla kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein viitatus Kearney ja Silverman (1996) jakavat poissaolot neljään toisiaan poissulkemattomaan toiminnalliseen luokkaan: 1) kouluun liittyvien negatiivisten tunteiden välttäminen, 2) sosiaalisten tilanteiden ja/tai arviointitilanteiden välttäminen, 3) läheisiltä huomion hakeminen ja 4) koulun ulkopuolinen vahvistus. Myös nämä luokat keskittyvät nuoreen ja hänen toimintaansa. Määttä kumppaneineen (2020a) arvioi, että vaikka kotimaista tutkimusta on saatavilla niukasti, voitaisiin myös suomalaisnuorten koulupoissaolot jaotella poissaololuokitusten mukaan.

Tiukka poissaolotyyppien luokittelu voi Finningin ja kumppaneiden (2020) mukaan johtaa siihen, että kouluakäymättömän nuoren ympärillä olevat aikuiset tekevät tiukkoja oletuksia poissaolojen syistä selvittämättä niitä itse. Poissaololuokat voivat myös sekoittaa, sillä kouluakäymättömyyden taustalla on yleensä monimutkaisempia toisiinsa eri tavoin kietoutuvia tekijöitä (ks. Finning ym., 2020).

Kouluakäymättömyyttä käsittelevä tutkimus voidaan niin ikään jakaa edellä mainittujen luokitusten avulla. Määttä kumppaneineen (2020b) on jakanut viimeaikaisen kansainvälisen kouluakäymättömyyden tutkimuksen Heynen ja kumppaneiden (2019) poissaolotyyppien mukaisesti. Tutkimukset ovat sekä kasvatustieteellisiä että psykologiselta ja psykiatriselta tieteenalalta. Määtän ja kumppaneiden (2020b) jaon perusteella suurin osa kansainvälisestä kouluakäymättömyyden tutkimuksesta keskittyy ensimmäiseen poissaolotyyppiin eli koulukieltäytymiseen. Samoin pohjoismainen tutkimus käsittelee lähes yksinomaan koulukieltäytymistä (Määttä ym., 2020b). Myös ensimmäisessä suomenkielisessä kouluakäymättömyyden tietoteoksessa pääpaino on koulusta kieltäytyvissä oppilaissa (Palmu ym., 2020).

Poissaolotyyppien tai -luokkien sijaan yksilöiden poissaolot luokitellaan arjessa toisin. Kouluissa poissaolot luokitellaan useimmiten luvalliseksi ja luvattomiksi, ja samaa jakoa sovelletaan myös tutkimuksissa (Birioukov, 2016; Havik ym., 2015; Kearney ym., 2019). Yhtä lailla jako näihin luokkiin eli luvallisiin ja luvattomiin poissaoloihin voi kaventaa ymmärrystä poissaolojen moniulotteisuudesta (Birioukov, 2016; Kearney ym., 2019). Ei riitä, että poissaolot jaetaan luvallisiin ja luvattomiin – poissaolot ja niiden taustat on tunnettava tarkemmin (Hancock ym., 2018). Merkittävää on myös se, että koulussa luvallisen ja luvattoman poissaolon rajan määrittäjä on usein vanhempi (Birioukov, 2016). Kearney ja kumppanit (2019) esittävät lisäksi, että tällainen kahtiajako voi johtaa tilanteeseen, jossa hyväksytyjen poissaolojen suuri määrä ei aiheuta koulunkäyntiä tukevia toimenpiteitä riittävän ajoissa.

### 2.3 Kouluakäymättömyyteen liittyviä yksilöllisiä tekijöitä

Kouluakäymättömyyden syitä ja niihin liittyviä tekijöitä on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa ainakin yksilö-, perhe-, koulu- sekä vertaistasolla (Gubbels ym., 2019; Ingul ym., 2019; Kearney ym., 2019). Tällainen jako on tulosta esimerkiksi Gubbelsin ja kumppaneiden (2019) systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta, jossa tarkastelluista tutkimuksista iso osa on psy-tieteenalalta. Erilaisista syyjaotteluista huolimatta yksittäisen oppilaan kouluakäymättömyyden taustalla on usein monia päällekkäistyviä tekijöitä (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014; Gubbels ym., 2019; Palmu ym., 2020).

Kouluakäymättömyyden syiden tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti oppilaan yksilöllisiin tekijöihin sekä hänen lähiympäristöönsä (Gubbels ym., 2019). Näin näyttää olevan ainakin silloin, kun tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet opettajat ja muut koulun henkilökuntaan kuuluvat. Tämä ei ole yllättävää, sillä Grahamin ja kumppaneiden (2019) kirjallisuuskatsauksen perusteella huoltajien ja koulun henkilökunnan välillä on ristiriitainen käsitys kouluakäymättömyyden syistä: on tyypillistä, että koulu syyllistää yksilöä ja hänen perhettään ja huoltajat syyllistävät koulua.

Seuraavaksi tarkastellaan niitä kouluakäymättömyyteen liittyviä tekijöitä, jotka on liitetty nuoreen ja hänen lähiympäristöönsä. Tekijöitä tarkastellaan ilman, että niitä on eroteltu riski-, syytai seuraustekijöihin. Samoin niiden merkittävyyttä tai painoarvoa ei ole arvioitu, vaikka alkuperäisessä lähteessä olisi niin tehty. Aiemmin mainitusta luokituksesta (yksilö-, perhe-, koulu- sekä vertaistaso) yksilö-, perhe- ja vertaistekijät on liitetty yhteen. Näin saadaan erotettua kouluun liittyvät tekijät, joita on esitelty rakenteellisia tekijöitä käsittelevässä seuraavassa pääluvussa.

Yksilöllisistä tekijöistä nuoren kouluakäymättömyyden taustalla voi olla fyysisiä ja psyykkisiä oireita kuten masennusta ja ahdistuneisuutta tai matala mieliala, sekava vuorokausirytm, kielteinen tai välttelevä asenne koulua kohtaan, kiinnostuksen kohdistuminen koulun ulkopuolelle, päihteidenkäyttöä sekä sisäistä tai ulkoista ongelmakäyttäytymistä (Finning ym., 2020; Gren-Landell ym., 2015; Gubbels ym., 2019; Hancock ym., 2018; Havik ym., 2015; Lim, ym., 2019; Määttä ym., 2020a). Lisäksi jopa korkea seksuaalinen aktiivisuus tai alhainen älykkyysosamäärä voi liittyä kouluakäymättömyyteen (Gubbels ym., 2019). Ongelmakäyttäytymisen ja kouluakäymättömyyden yhteyden lisäksi toisinaan kouluakäymättömyyttä itsessään kut-

sutaan käyttäytymisongelmaksi (Gubbels ym., 2019). Palmu kumppaneineen (2020) muistuttaa, että tietty käyttäytyminen on usein oppilaan selviytymiskeino, josta hän voi luopua vasta, kun käytöksen syy poistuu tai oppilas saa käyttöönsä toimivampia selviytymiskeinoja.

Myös epämääräiset fyysiset oireet, joille ei ole selkeää lääketieteellistä syytä, ovat kouluakäymättömyyden yhteydessä yleisiä (Määttä ym., 2020). On huomioitava, että sairauspoissaolot ovat samalla kouluissa yleensä hyväksytty syy poissaololle (Hancock, ym., 2018; Havik ym., 2015). Havikin ja kumppaneiden (2015) mukaan on huolestuttavaa, että niin suuri osa poissaoloista liittyy somaattisiin oireisiin. Ongelmana on myös se, että koska somaattisia oireita pidetään hyväksyttävänä syynä poissaololle, voi koulusta kieltäytyminen jäädä niiden varjoon (Havik ym., 2015).

Oppimiseen liittyviä kouluakäymättömyyden yksilöllisiä tekijöitä ovat oppimistulokset ja oppimisvaikeudet. Molemmat keskimääräistä heikompina ovat yhteydessä kouluakäymättömyyteen (Gubbels ym., 2019). Nuorten vankien peruskoulun opintomenestyksen laskemista olivat edeltäneet runsaat poissaolot (Äärelä, 2012). Suomessa on arvioitu, että suurin osa koulua käymättömistä oppilaista saa tehostettua tai erityistä tukea (Määttä ym., 2020a). Oppimisen haasteista ainakin ADHD sekä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat yhteydessä kouluakäymättömyyteen (Klein ym., 2020; Määttä ym., 2020). Havikin ja kumppaneiden (2015) mukaan myös ne oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita, raportoivat useammin olevansa poissa koulusta lintaamisen vuoksi. He pohtivat, voisiko tämä selittyä sillä, että kokemus omasta huonomuudesta koulussa ajaa kohti kouluakäymättömyyttä (Havik ym., 201).

Nuoren lähiympäristöstä kaverit ja perhe liittyvät omalta osaltaan kouluakäymättömyyteen (Määttä ym., 2020). Ruotsalaiset opettajat arvioivat, että poissaolojen taustalla vaikuttavat oppilaan matalan mielialan lisäksi ennen kaikkea perheen ongelmat (Gren-Landell ym., 2015). Perheeseen ja vertaisiin liittyvät syyt nähdään niin ikään yksilöllisinä riskitekijöinä (Finning ym., 2020). Vertaisiin liitetään erityisesti ”huonojen vaikutusten antamista” eli koulun henkilökunnan mukaan nuori liittyy ryhmään, joka kannustaa olemaan pois koulusta (Finning ym., 2020). Perhetekijöistä huoltajien mielenterveysongelmat, päihteidenkäyttö, perheen sisäisen vuorovaikutuksen haasteet, haasteet vanhemmuudessa sekä vanhempien välinpitämättömyys nuoren koulunkäyntiä kohtaan ovat yhteydessä kouluakäymättömyyteen (Christie ym., 2007; Gubbels ym., 2019; Määttä ym., 2020a). Ja niinkin suuresti nuoren valintojen ulkopuolella oleva asia kuin perheen sosioekonominen asema näyttää vaikuttavan kouluakäymättömyyteen siten, että alhaisempi asema on yhteydessä runsaampiin poissaoloihin (Klein ym., 2020).

## 2.4 Kouluakäymättömyyteen puuttumiseen kaivataan menetelmiä

Kouluakäymättömyyteen vaikuttamisen yhteydessä korostetaan usein varhaista puuttumista sekä erilaisia poissaoloihin puuttumisen malleja, välineitä ja tukipalveluita (Konu & Gråsten-Salonen, 2004; Määttä ym., 2020a). Ymmärrän nämä toiminnaksi, joka voi olla seurausta kouluakäymättömyyden *yksilöllistämisestä* (ks. Lanås & Brunila, 2019). Eräässä tutkimuksessa jo ensimmäisestä poissaolosta ilmoittaminen oli koettu varsin toimivaksi tavaksi ennaltaehkäistä poissaolemisen ”tavan” syntymistä (Konu & Gråsten-Salonen, 2004). Kun lapsi tai nuori on usein poissa koulusta, haetaan ratkaisua siis näistä erilaisista poissaoloihin puuttumisen malleista, moniammatillisesta yhteistyöstä, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä lastensuojelun viranomaisilta (Määttä ym., 2020a).

Erityisen suuri tarve näyttää olevan niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin interventiotutkimukselle, jossa kehitettäisiin näitä erilaisia toimintamalleja ja menetelmiä kouluakäymättömyyteen vaikuttamiseksi (Elliot & Place, 2017; Keppens & Spruyt, 2020; Määttä ym., 2020a). Psykiatrisella ja psykologisella tieteenalalla on myös todettu, että erityisesti tutkimusperustaiset käytännön hoito-ohjeet puuttuvat (Elliot & Place, 2017). Hoito-ohjeiden puutetta selitetään kouluakäymättömyyden diagnostisten kriteerien puuttumisella, sillä kouluakäymättömyyttä ei ole vielä tunnistettu psykiatriseksi häiriöksi. Merkittäväksi interventioksi nimetään kognitiivinen käyttäytymisterapia (Elliot & Place, 2017). Niin ikään koulun, opiskeluhoitoon, sosiaalitoimen ja erikoissairaanhoidon henkilöstölle ja koulua käymättömien nuorten huoltajille suunnatussa teoksessa esitellään Hemmasittare-malli, joka perustuu kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan ja behavioristiseen oppimisteoriaan (Friberg ym., 2020). Malli keskittyy yksilöllisiin tukitoimiin. Suomalaisissa yläkouluissa tällä hetkellä käytössä olevia toimintamalleja ovat esimerkiksi erilaiset portaittaisen puuttumisen mallit, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö vanhempien ja oppilaan kanssa sekä yhteydenotto sosiaaliviranomaisiin (Määttä ym., 2020a).

Poissaoloihin puuttumisen toimintamallien toteuttamisessa nähdään ongelmallisena niiden noudattaminen, olematon perehdytys, mallien keskeneräisyys, nuorten sitoutumattomuus tukitoimiin, mallien sopivuus vain osalle oppilaista, se, että poissaolojen syyt ovat koulun ulkopuolella, koulun ulkopuolisen tuen resurssit ovat puutteellisia sekä moniammatillisessa ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä on haasteita (Määttä ym., 2020a). Eikä poissaoloihin puuttumiseksi ole vielä olemassa valtakunnallista selkeää rajaa, vaan kuntien toimintamallit ja runsaiden poissaolojen raja-arvot poikkeavat voimakkaasti toisistaan. Niinpä kouluissa kaivataan

lisää keinoja poissaoloihin puuttumiseksi. Useimmiten henkilökunta toivoi sekä parempaa yhteistyötä sosiaalitoimen ja nuorisopsykiatrian kanssa että enemmän resursseja koulun henkilöstölle (Määttä ym., 2020a).

Puuttumisen lisäksi puhutaan kouluakäymättömyyden ennaltaehkäisemisestä. Ennaltaehkäisytapojen yhteydessä puhutaan siitä, että on tarve tunnistaa *ketkä* ovat potentiaalisia koulua käymättömiä oppilaita sen sijaan, että olisi tarve tunnistaa niitä tekijöitä, joita kehittämällä *kouluja* voitaisiin kehittää (Gubbels ym., 2019).

### 3 Kouluakäymättömyys ja kouluhyvinvointi

Koska poissaolot voidaan ajatella kouluhyvinvoinnin mittarina (Konu & Gråsten-Salonen, 2004), on tarpeen tarkastella kouluakäymättömyyttä käsittelevässä tutkimuksessa kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Kouluviihtyvyys on Suomessa heikkoa useiden tutkimusten mukaan (Ahola ym., 2017). Viimeisimmän kouluterveyskyselyn perusteella vain reilu puolet yläkoululaisista pitää koulunkäynnistä (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Nämä ovat tärkeitä tietoja kouluakäymättömyyden kannalta, sillä kouluun tyytyväisyys voisi vähentää poissaoloja samoin kuin se voisi parantaa oppimistuloksia (ks. esim. Daily ym., 2020). Kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä ainakin hyvät opettaja–oppilassuhteet, oppilaiden osallistumismahdollisuudet ja koulun henkilökunnan antama kannustus tiedetään tärkeiksi kouluakäymättömyyttä ennaltaehkäiseviksi toimiksi (Friberg ym., 2020, 28).

Koulua käymättömät nuoret eli niin sanotusti jaloillaan äänestävät on helpompi havaita kuin heidät, jotka ovat paikalla, mutteivat läsnä (Aaltonen, 2011). Fyysinen paikalla oleminen ei siis takaa sitä, että nuori olisi sitoutunut koulunkäyntiin tai voisi hyvin, sillä tiedetään, että iso osa nuorista ei voi koulussa hyvin (ks. Aaltonen, 2011; THL, 2021). Dannow kumppaneineen (2018) esittää lisätutkimuksen tarpeen sille, voisivatko samat tekijät, jotka estävät osaa oppilaista käymästä koulussa, hankaloittaa myös niiden oppilaiden koulunkäyntiä, jotka käyvät koulussa. Eli he eivät vain reagoi kuormittaviin tekijöihin poissaololla. Samat asiat saattavat siis häiritä myös muita oppilaita, mutta tietyt oppilaat ahdistuvat samasta ympäristöstä muita enemmän, ja kieltäytyvät siksi menemästä kouluun (Aaltonen, 2011).

Kouluterveyskyselyjen perusteella tiedetään, etteivät esimerkiksi ahdistuneisuus ja yksinäisyys kosketa vain koulua käymättömiä nuoria (Helakorpi & Kivimäki, 2021; THL, 2021). On esitetty, että koulua käymättömät oppilaat saattaisivat vain olla herkempiä erilaisille stressitekijöille koulussa (Havik ym., 2015). Näin ollen altistuminen ympäristön stressitekijöille voisi johtaa negatiivisiin tunteisiin, psykofyysisiin oireisiin ja lopulta välttelykäyttäytymiseen (Havik ym., 2015). Kuten aiemmassa luvussa ilmeni, koulua käymättömillä nuorilla ilmenee erilaisia fyysisiä oireita (Havik ym., 2015; Määttä ym., 2020a).

### 3.1 Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia

Kouluhyvinvoinnin ja -pahoinvoinnin ääripäitä ovat Heinosen (2019) mukaan turvallisuus/turvattomuus, yhteenkuuluvuus/ulkopuolisuus, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen/kohtaamattomuus, onnistumisen/epäonnistumisen kokemukset sekä merkityksellisyys/merkityksettömyys. Voidaan ajatella, että nuoren paikka näiden ääripäiden välillä heijastelee hänen tilannettaan koulussa. Heikkoon kouluhyvinvointiin liittyvät esimerkiksi työrauhaongelmat, oppilaiden mielipiteiden huomioimattomuus sekä yksinäisyys (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Näiden lisäksi tiedetään, että tapa, jolla aikuiset suhtautuvat nuoreen koulussa, voi olla äärimmäisen merkityksellinen koulunkäynnin onnistumisen kannalta (Palmu ym., 2020). Mainituista tekijöistä etenkin yksinäisyyden kokemus on tutkimusten mukaan lisääntynyt (Helakorpi & Kivimäki, 2021; Ikonen & Helakorpi, 2019). Tuoreen kouluterveyskyselyn perusteella joka neljäs tyttö ja joka kymmenes poika kokee itsensä yksinäiseksi (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Muutamalla prosentilla ei ole koulussa yhtään ystävää (Lyyra ym., 2016). Myös osalla koulua käymättömistä nuorista ei ole yhtään ystävää koulussa (Määttä ym., 2020a). Yksinäisyyteen koulussa voidaan vaikuttaa esimerkiksi tukemalla oppilaiden sosiaalisia suhteita (Lyyra ym., 2016).

Oppilaiden kuvaamana kouluhyvinvointiin vaikuttavat koulun rakenteelliset tekijät, edellytykset autonomiaan ja yhdessä toimimiseen sekä oppimisen olosuhteet (Välivaara ym., 2018). Kouluhyvinvointiin vaikuttavia *rakenteellisia tekijöitä* ovat koulutyön vaihtelevuus ja organisointi, kouluruokailu, koulun ja koulumatkan fyysiset olosuhteet, välituntien toimintamahdollisuudet, koulunkäyntiin tarvittavat välineet, ergonomiset työskentelyolosuhteet, kouluympäristön estetiikka sekä hyvä sisäilma. *Autonomian edellytyksiä* ovat osallistumisen mahdollisuus, ikätasoon sopiva huolenpito (joka sisältää esimerkiksi kiinnostuksen poissaoloja ja sairastelua kohtaan) sekä kokemus hyväksytyksi tulemisesta. *Yhdessä toimimisen edellytyksiä* ovat turvassa oleminen kiusaamiselta, sääntöihin sitoutuminen, toimivat sosiaaliset suhteet sekä yhteenkuuluvuus. *Oppimisen olosuhteita* ovat opettaja ammattilaisena, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, työrauha sekä koulutyön kuormittavuus. Heikko sisäilma ja ikätasoon sopiva huolenpito voidaan Välivaaran ja kumppaneiden (2018) mukaan vielä erikseen liittää poissaoloihin. Huolenpidon ja poissaolojen yhteys liittyi siihen, että poissaolot eivät olleet nuorten mukaan yläkoulussa yhtä suuri asia kuin alakoulussa, jossa opettaja saattoi kysellä poissaolevan oppilaan perään (Välivaara ym., 2018). Toisessa tutkimuksessa nousevat esiin samantyylliset asiat: oppilaiden mukaan iloa tuottavat oppimisympäristöt ovat osallistavia, ne mahdollistavat sosiaalisen turvallisuuden tunteen ja niissä on tilaa erilaisuudelle (Huhtamäki ym., 2017).

Toimiviin sosiaalisiin suhteisiin liittyvät hyvät suhteet sekä aikuisiin että lapsiin (Väliavaara ym., 2018). Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että hyvät ja lämpimiä tunteita sisältävät opettaja–oppilassuhteet ovat tärkeitä oppilaan kouluun kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta; huono suhde opettajaan voi olla merkittävä syy koulukäymättömyydelle (Aaltonen, 2011; Attwood & Croll, 2006; Gubbels ym., 2019; Muhonen ym., 2016; Virtanen, 2016;). Ristiriitaiset tai kielteiset tunteet opettaja–oppilassuhteessa ovat yhteydessä heikkoon kouluun sitoutumiseen (Muhonen ym., 2016). Suhde opettajaan voi vaikuttaa myös siihen, mitä nuori kokee palatessaan kouluun pitkään jatkuneiden poissaolojen jälkeen (Friberg ym., 2020, 92). Joskus ainut tapa, jolla nuoreen kiinnitetään huomiota koulussa, on virheiden tunnistaminen (Aaltonen, 2011; Äärelä, 2011).

Hyvinä opettaja–oppilassuhteina pidetään sellaisia suhteita, joissa opettaja kohtaa oppilaan tarpeet yksilöllisesti ja ottaa ne ennakkoiden huomioon opetuksessaan esimerkiksi siten, että lukemista tai esiintymistä vieroksuva oppilas saisi tilaisuuden olla lukematta ääneen tai olla esiintymättä (Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018). Koulusta erotetut nuoret liittyvät hyvään opettaja–oppilassuhteeseen opettajan välittämisen oppilaiden hyvinvoinnista (Pomeroy, 1999). Välittävällä, myönteisellä ja vahvuuksiin keskittyvällä opettajalla on suuri positiivinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja kouluiloon (Leskisenoja, 2016). Sen sijaan opettajan nöyryyttävä ja epäarvostava vallankäyttö ovat esteitä hyvälle opettaja–oppilassuhteelle (Pomeroy, 1999).

Heinonen (2019) toteaa, ettei kouluhyvinvointi vaadi erikoisia menetelmiä. Usein aika ja sensitiivisyys riittävät. Kun käytetään aikaa ryhmäytymiseen, luottamuksellisten suhteiden luomiseen ja oppilaiden ajatusten kuuntelemiseen, päästään jo pitkälle. Sensitiivisyyttä tarvitaan siinä, että nähdään oppilaiden tilanteet ja mahdollinen pahoinvointi herkästi (Heinonen, 2019). Opettaja–oppilassuhteiden ja oppilaiden tilanteiden huomaamisen yhteydessä voidaan puhua tunteiden navigoinnista, jossa opettaja kohdistaa tietoisuutensa luokan sosiaalisesti jaettuihin tunteisiin ja tukee näin oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Ahola ym., 2017). Tunteiden navigoiminen edellyttää heidän mukaansa oppilaiden kuuntelemista. Myös muut ovat havainneet, ettei opetuksen mukauttaminen vaadi aina valtavia lisäresursseja vaan kyse voi olla yksinkertaisemmista pedagogisista tavoista (Havik ym., 2014; Leskisenoja, 2016). Esimerkiksi pelien ja leikkien lisääminen opetukseen sekä tutustumiseen käytettävän ajan lisääminen voivat parantaa hyvinvointia (Vuokila-Oikkonen & Onnela, 2016).



## **4 Rakenteelliset ja kouluun liittyvät tekijät huomioiva näkökulma**

Tässä tutkimuksessa kouluakäymättömyyttä tarkastellaan suhteessa rakenteellisiin ja kouluun liittyviin ei-yksilöllistäviin tekijöihin, vaikka edellisen luvun perusteella useat aiemmat tutkimukset keskittyivät pääasiassa yksilöllisiin tekijöihin ja interventiomenetelmiin. Näin tehdään siksi, että tarinoista on nähtävissä yksilöllistettyjen tekijöiden lisäksi tai jopa niitä selkeämmin yhteiskunnan rakenteisiin liittyviä tekijöitä, jotka näkyvät koulun toimintakulttuurissa ja myös pedagogiikassa. Ilmiön yhteiskunnallisuudesta ja rakenteellisesta epätasa-arvoisuudesta kertoo esimerkiksi se, että mikäli vanhemmilla sattuu olemaan voimavaroja ja resursseja nuoren hankalan koulutilanteen hoitamiseksi, voi vastuu kouluakäymättömyydestä jäädä kokonaan heille (Dannow ym., 2018).

Nuoret eivät ole poissa koulusta huvin vuoksi, vaan taustalla on moninaisia toisiinsa kytkeytyviä tekijöitä (Mallett, 2016a). Palmu kumppaneineen (2020) tiivistää, että koulunkäynnistä kieltäytymisen taustalla on aina motiivi, joka pitää yllä välttämiskäyttäytymistä. Kouluakäymättömyys ei täten ole lapsen oma jollain tavalla toivottu tilanne tai valinta vaan toisinaan kyse on siitä, ettei lapsella ole muita vaihtoehtoja ahdistuksen kasvaessa sietämättömäksi koulussa (Dannow ym., 2018). Kouluakäymättömyyden ennaltaehkäisemiseksi koulujen olisi siis varmistettava, että ne ovat ylipäänsä turvallisia ja houkuttelevia paikkoja ja oppilaat pitävät koulutyötä mielekkäänä (Friberg ym., 2020; Hancock ym., 2018).

### **4.1 Kouluakäymättömyyden kouluun liittyviä tekijöitä**

Havikin ja kumppaneiden (2014) mukaan koulusta kieltäytymistä on tarkasteltu aiemmin nimenomaan lapsen liittyvänä ongelmana. Heidän tutkimuksessaan kouluun liittyviä ympäristötekijöitä löytyi kuitenkin useita (Havik ym., 2014). Myös joidenkin muiden tutkimusten mukaan kouluakäymättömyyden taustalla voi olla useita kouluympäristöön liittyviä tekijöitä (Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018; Äärelä, 2012), vaikka kouluun liittyvät tekijät eivät olekaan erityisen merkittäviä poissaoloja selittäviä tekijöitä koulun henkilökunnan mukaan (Finning ym., 2020; Määttä ym., 2020a). Kouluun liittyviä kouluakäymättömyyden syitä ja riskitekijöitä on saatu selville sekä vanhemmilta (Dannow ym., 2018; Havik ym., 2014) että nuorilta (Aaltonen, 2011; Äärelä, 2012) kysyttäessä. Kouluun liittyvien tekijöiden selitysosuus muiden kouluakäymättömyyttä selittävien tekijöiden ohella kuitenkin on pienempi, kun tarkastellaan kymmenistä tutkimuksista saatua tietoa (Gubbels ym., 2019).

Mahdollisia kouluun liittyviä tekijöitä ovat koulutuksen heikko laatu ja kielteinen kouluilmapiiri (Gubbels ym., 2019). Muita kouluakäymättömyyteen vaikuttavia koulutekijöitä ovat meluisa, häiritsevä ja arvaamaton luokkahuone, kiusaaminen ja syrjintä, vähäiset kaverisuhteet, opettajalta saatu vähäinen huomio, konfliktit opettajien kanssa, masentava tai kylmä ilmapiiri sekä opettajien vaikeus hallita kaikkea tätä (Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018; Havik ym., 2014; Ruutu, 2019). Nuoret ovat myös kokeneet, ettei opettajan opetustaito tai kiinnostus työhön ja oppilaiden poissaoloihin ole ollut riittävää (Aaltonen, 2011). Opettajien keinottomuus voi johdattaa vihaiseen reagointiin, mikä aiheuttaa osassa oppilaista pelkoa ja turvattomuutta (Aaltonen, 2011, Havik ym., 2014).

Luetelluista koulutekijöistä kiusaaminen on nuorten itsensä mukaan yksi suurimmista kouluun menoa estävistä tekijöistä (Ruutu, 2019). Kiusaamisen lisäksi osaa koulua käymättömistä nuorista yhdistää koulun henkilökunnan mukaan se, ettei heillä ole yhtään ystävää koulussa (Määttä ym., 2020a). Hyvä ryhmänhallinta voisi Havikin ja kumppaneiden (2014) mukaan vähentää kiusaamista, joka oli erityisen tärkeä tekijä koulusta kieltäytymisen taustalla. Sondergaard (2012) lähestyy kiusaamista ennemmin ryhmäilmiönä kuin yksilöiden puutteina. Hän kysyy, millaisissa olosuhteissa kiusaamisen kaltainen ryhmätoiminta on tarpeellista (Sondergaard, 2012). Nuorten keskinäisiin hierarkioihin keskittyminen on tärkeä osa nuorten valtasuhteisiin vaikuttamista (Kiilakoski, 2012).

Nuoret kokevat, että poissaoloihin ja muihin koulunkäynnin haasteisiin on puututtu kouluissa kurinpidollisin keinoin ja rankaisemalla (Aaltonen, 2011). Joskus oppilas voidaan jopa erottaa toistuvien runsaiden poissaolojen vuoksi (Mallett, 2016b; Äärelä, 2012) tai häntä voidaan uhkailla erityisluokalle siirtämisellä tai jopa väliaikaisella huostaanotolla (Aaltonen, 2011). Oppilaiden rankaiseminen, kuten väliaikainen erottaminen, ei ole kuitenkaan tehokas tapa puuttua kouluakäymättömyyteen (Keppens & Spryut, 2020). Päinvastoin rankaiseminen saattaa työntää nuorta yhä kauemmas koulusta; kurinpito ja pakottaminen voivat aiheuttaa yhteentörmäyksiä kouluinstituution kanssa jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Aaltonen, 2011; Keppens & Spryut, 2020). Rankaisemiseen liittyy oletus siitä, että vain oppilas ja hänen perheensä olisi vastuussa lapsen tai nuoren kouluakäymättömyydestä (Keppens & Spryut, 2020). Lisäksi rankaisemiseen ja palkitsemiseen tähtäävät interventiot sivuuttavat kouluakäymättömyyden keskeisimmän tekijän: syyt sen taustalla (Keppens & Spryut, 2020). Nuoret kertovat, etteivät he ole olleet kouluvastaisia alusta alkaen ilman syytä, vaan ikävät kokemukset ovat synnyttäneet tämän niin sanotun koulukielteisyyden ja kokemuksen siitä, ettei kuulu kouluun (Aaltonen, 2011; Äärelä,

2011). Tiedetään, että koulunkäyntivaikeudet alkavat nostaa päätään usein jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla (Lämsä, 2009).

Kouluakäymättömyyttä ennakoivien tekijöiden tunnistaminen voi olla hankalaa, mikäli opettajien määrä ja vaihtuvuus on suuri (Ingul ym., 2019). Tämä on tyypillinen tilanne suomalaisissa yläkouluissa, joissa aineenopettajajärjestelmän johdosta yhtä nuorta voi opettaa parhaimmillaan kymmenenkin eri opettajaa. Nuorten vankien peruskoulukokemuksista näkyi, että koulu-poissaolot lisääntyivät merkittävästi yläkouluun siirtymisen jälkeen (Äärelä, 2012, s. 122). Poissaoloja on helpompi seurata alakouluissa pysyvän luokanopettajan toimesta kuin yläkouluissa, jossa luokanohjaajan vastuulla on seurata muiden aineenopettajien merkintöjä poissaoloista (Konu & Gråsten-Salonen, 2004). Monet kuvaavat alakoulua aikana, jolloin poissaoloihin ja myöhästymisiin myös suhtauduttiin lempeämmin (Aaltonen, 2011). Toisaalta osa oppilaista pitää aineenopettajajärjestelmän mukanaan tuomasta opettajien vaihtumisesta (Väliavaara ym., 2018).

#### 4.2 Yksilöllistäminen, marginalisoiminen ja terapeutin diskurssi

Tässä alaluvussa esitellään erilaisia näkökulmia tai lähestymistapoja, joihin tarinoista esiin nousseita rakenteellisia tekijöitä voidaan peilata. Nämä näkökulmat auttavat laajentamaan kouluakäymättömyyden ilmiötä rakenteellisiin tekijöihin, jolloin kouluakäymättömyyttä ei tarkastella ainoastaan yksilön tai edes yksittäisen koulun haasteena. Tällöin myös ratkaisut kouluakäymättömyyteen haetaan muualta kuin yksilöllisistä interventiomenetelmistä. Birioukovin (2016) mainitsema vivahteikkaampi käsitys poissaoloista voisi kuvata tätä näkökulmaa. Kaikki tässä luvussa viitatuut tutkimukset eivät käsittele alun perin kouluakäymättömyyttä. Niistä on kuitenkin löydettävissä yhtymäkohtia tämän tutkimuksen teemoihin.

Kun yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ilmiöt paikannetaan yksilöihin, voidaan puhua **yksilöllistämisestä** (Lanas & Brunila, 2019). Lanaksen ja Brunilan (2019) mukaan ”häiriökäyttäytymisen” diskurssi on hyvä esimerkki yksilöllistämisestä: häiritsevä käyttäytyminen nähdään kouluissa yksilön puutteena, joka johtuu enemminkin yksilöstä (tai hänen perheestään) kuin koulusta. Samaa yksilöllistämisen ideaa voidaan soveltaa kouluakäymättömyyteen. Esimerkki yksilöllistämisestä kouluakäymättömyyden yhteydessä on se, että koulun henkilökunta paikantaa kouluakäymättömyyden yleisimmät syyt yksilöön tai hänen kotiolosuhteisiinsa: nuori on joko masentunut tai ahdistunut, hänen mielenkiintonsa on koulun ulkopuolella, oppilaalla on erilaisia fyysisiä oireita ja/tai kodin olosuhteet vaikeuttavat koulunkäyntiä (Määttä ym., 2020).

**Terapeuttisessa diskurssissa** syrjäytymisen haasteet käsitetään niin, että kunhan nuoret vapautetaan heidän psykologisista ja emotionaalisista kahleistaan, pärjäävät he työelämässä itsekurinsa, itsetuntemuksensa ja itsensä johtamisen avulla. Näin sivuutetaan ajatus siitä, että esimerkiksi yhteiskunnalliset luokkaerot voisivat vaikuttaa syrjäytymiseen (Brunila ym., 2020). Aiemmin mainittu sosioekonomisen aseman yhteys kouluhyvinvointiin ja sitä kautta kouluakäymättömyyteen on hyvä esimerkki tästä. Toinen esimerkki terapeuttisesta diskurssista kouluakäymättömyyden kentällä on koulun henkilökunnan arvelu siitä, että oppilaiden henkilökohdaisen *resilienssin* kasvattaminen voisi vähentää poissaoloja (Finning ym., 2020). Resilienssillä viitattaneen tässä yhteydessä Brunilan ja kumppaneiden (2020) mainitsemien itsekurin ja -tuntemuksen kaltaisiin taitoihin.

**Marginalisoimiseksi** voidaan terapeuttisen diskurssin tapaan kutsua ajattelutapaa tai diskursia, jossa ei-normaaliksi mielletyt oppilaat nähdään hoitoa tarvitsevinä medikalisaation ja terapeuttisen eetoksen myötä (Lanas & Brunila, 2019). Esimerkiksi osa nuorista vangeista oli päätyntä psykiatriselle hoitojaksolle yläasteen runsaiden poissaolojen myötä (Äärelä, 2012, 152). Samoin Heinon ja Järvisen (2018) tutkimuksen mukaan opettajat tarjosivat nuorille oppilasterveydenhuollon ja esimerkiksi koulupsykologin palveluita tyypillisesti siinä vaiheessa, kun nuoren poissaolot lisääntyivät. Opettajien tarjoama tuki päättyi usein tähän. Samoin nuorten mielenterveysongelmat olivat alkaneet yleensä kiusaamisen seurauksena (Heino & Järvinen, 2018). Tällaisessa kehityksessä ei ole yllättävää, että mahdollisen lääkehoidon tutkimuksen tarvetta kouluakäymättömyyden yhteydessä on väläytetty (ks. Elliot & Place, 2017) (joskin psy-tieteenalalla, mutta samoista koulua käymättömistä nuorista on kyse). Oppilaat, jotka erottuvat jollain tavalla joukosta, ovat riskialttiita marginalisoiduksi tai eristetyksi joutumiselle (Kiilakoski, 2012).

**Haavoittuvuuden eetokseen** liittyy esimerkiksi diskursiivisesti ja poliittisesti tuotettuja vastakkainasetteluja sekä psy-tiedon eli psykologisen ja psykiatrian tieteenalan kasvanut merkitys yhteiskunnassa ja koulutuksessa. Yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ongelmat saatetaan tällöin nähdä tukijärjestelmissä yksilöiden tai ryhmien puutteina, jotka nähdään edelleen yksilöiden valinnoista ja epäonnistumisista johtuvina. Tällöin myös ratkaisuksi tarjotaan yksilöllistä ohjaamista ja kuntouttamista esimerkiksi erilaisten hankkeiden muodossa (Brunila ym., 2019). Aiemmin mainittu Hemmasittare-malli kouluakäymättömyyden yhteydessä on yksi esimerkki tällaisesta hankkeesta (ks. Friberg ym., 2020).

*”Tukijärjestelmien ja niissä esiintyvien käytäntöjen välityksellä nuorten elämäntilanteisiin liittyvät haasteet alkavat näyttäytyä ongelmina, jotka johtuvat yksittäisten nuorten mielentilaan, persoonaan ja olemukseen liittyvistä puutteista ja vajavaisuuksista. Tukijärjestelmät keskittyvät näiden yksilöllisten ongelmien tunnistamiseen ja validoimiseen.” (Brunila ym., 2019).*

Koulutusjärjestelmillä on taipumus nojata siihen totuuteen, että hyvä elämä saavutettaisiin nuoren yksilöllisiä ominaisuuksia ja kykyjä kehittämällä (Brunila ym., 2020). Erilaiset tukitoimet kohdistetaan siis yksilöön, jonka tulee ottaa ammattilaisten tarjoamaa terapeutista tukea vastaan. Erilaiset nuorten tukijärjestelmät tarjoavat siten usein suppean ja yksilökeskeisen tavan tukea nuoria heidän haasteissaan sen sijaan, että kouluja kehitettäisiin (Brunila ym., 2020). Koulukäymättömyyden yhteydessä tämä voi näkyä niin, että kun nuoret luokitellaan koulukielteisiksi, kohdistuu huomio vain nuoreen yksilönä, jolloin koulu nähdään muuttumattomana (Aaltonen, 2011). Kun poissaolojen syyt paikannetaan oppilaisiin ja opiskelijoihin itseensä, huomiotta jää suuri määrä kontekstuaalisia tekijöitä (Birioukov, 2016). Nuorelle voi näin ollen vastoin hänen tahtoaan kehittyä kouluyhteisössä kouluvastaisen nuoren maine, jonka murtaminen voi olla todella työlästä (Aaltonen, 2011). Yksilötason interventiot eivät kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös koulutasoisia toimintamalleja (Keppens & Spryut, 2020). Koulun henkilökunnan mukaan yksi haaste koulukäymättömyyteen puuttumisessa onkin se, etteivät nuoret sitoudu tarjottuihin tukitoimiin eli he eivät ota tarjottua tukea vastaan (Määttä ym., 2020a).

Aaltonen (2011) pyrkii omalla tutkimuksellaan purkamaan koulukielteisyyden ja koulumyönteisyyden mustavalkoista jakoa osoittaen, etteivät poissaolot läheskään aina johdu nuoren omasta valinnasta. Hän haluaa tarkastella koulusuhdetta laajemmin kuin vain koulukielteisyyden kautta: tavoitteena ei ole yksilön ongelmien tunnistaminen vaan yksilön ja valtavirran suhteen tarkasteleminen (Aaltonen, 2011). Havikin ja kumppaneiden (2015) mukaan sen lisäksi, että lasten on sopeuduttava tiettyihin vallitseviin olosuhteisiin koulussa, olisi koulujen mukautettava toimintaansa heille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä.

## 5 Tutkimuskysymys

Teoreettisen viitekehyksen perusteella kouluakäymättömyyttä tarkastellaan tutkimuksissa usein yksilöllistävästä näkökulmasta. Yksilöllistävän näkökulman mukaisesti tutkimuksissa peräänkuulutetaan erilaisia poissaoloihin puuttumisen malleja, jotka pyrkivät usein vaikuttamaan nuoriin, jotka eivät käy koulua sen sijaan, että huomio kohdistettaisiin kouluihin, joissa ei käydä. Tämä voi olla seurausta siitä, että huomio on tähän asti ollut pääosin nuorissa, jotka eivät koulussa – ei niinkään koulussa, jossa ei käydä. Näin ollen ei-yksilöllistettyjen kouluun ja rakenteisiin liittyvien tekijöiden merkityksestä kouluakäymättömyyteen tiedetään vielä liian vähän. Nämä näkökulmat tulevat paremmin esiin, kun kouluakäymättömyyteen liittyviä tekijöitä tarkastellaan nuorten näkökulmasta esimerkiksi koulun henkilökunnan sijaan. Tässä tutkimuksessa pyritään siksi ymmärtämään nuorten omaa näkökulmaa. Tutkimuksessa vastataan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia tekijöitä kouluakäymättömyyteen liittyy, kun tarkastellaan nuorten kertomuksia kouluakäymättömyyden taustalta?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla voidaan ryhtyä tarkastelemaan niitä rakenteellisia koulujen toimintakulttuurissa näkyviä haasteita, jotka ovat mahdollistaneet ja jopa edistäneet nuorten runsaita poissaoloja. Kysymykseen vastataan muodostamalla kerronnallisen analyysin avulla haastatteluaineistosta tarinoita kouluakäymättömyyden taustalta ja tekemällä niistä johtopäätöksiä. Tutkimukseni tavoite ja tutkimuskysymys eivät asemoi nuoria tai edes heidän tarinoitaan varsinaiseksi tutkimuskohteeksi. Tutkimuksen tavoitteena on sen sijaan ymmärtää ja valaista tarinoiden avulla niitä kouluakäymättömyyteen liittyviä tekijöitä, jotka ovat jääneet tutkimuksissa kenties vähemmälle huomiolle. Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman haastavan ilmiön uudelleen tarkastelemiseen ja jopa määrittelemiseen.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kerronnallisilla haastatteluilla. Kerronnallista lähestymistapaa käytetään tässä tutkimuksessa intuitiivisesti, ei tarkasti mitään tiettyä kaavaa noudattaen. Tutkimuksessa on sovellettu kerrontaan kannustavaa yhden kysymyksen haastattelua (Wengraf, 2001), narratiivista analyysia (Polkinghorne, 1995; Heikkinen, 2018) sekä elämäkerrallista tutkimusotetta (Heikkinen, 2018). Lisäksi tutkimuksessa on pyritty noudattamaan kerronnalliselle tutkimukselle tyypillistä havahduttavuuden periaatetta, jonka mukaan tutkimus voi parhaimmillaan havahduttaa lukijan katsomaan maailmaa uudella tavalla (Heikkinen, 2018). Näiden ohella kerronnallinen lähestymistapa näkyy ennen kaikkea tutkimuksen aineistossa: nuorten tuottama puhe haastatteluissa ymmärretään kerrontana ja kertomuksina. Polkinghorne (1995) määrittelee kertomuksen tekstiksi, joka on järjestynyt juonen tai juonien mukaan. Haastattelussa tuotettu kertomuksen sisältö eli tapahtumarakenne puolestaan käsitetään tarinana: se kertoo, mitä on tapahtunut ja missä järjestyksessä (Heikkinen, 2018; Hänninen, 2018). Tarinat kouluakäymättömyyden taustalla ovat siten nuorten kerronnasta poimittuja ja tulkittuja tapahtumarakenteita eli juonia. Tällainen tarinan pohjana olevien tapahtumien ja tapahtumakulkujen selvittäminen liittyy kerronnallisessa tutkimuksessa elämäkerralliseen tutkimusotteeseen (Heikkinen, 2018).

### 6.1 Aineistonkeruu

Erityisen herkkyytensä tähän tutkimukseen tuo aineistonkeruutapa. Tutkimukseen on haastateltu kolmea 15–17-vuotiasta nuorta, jotka olivat kaikki minulle entuudestaan tuttuja. Olin työskennellyt ja jopa elänyt heidän kanssaan useita viikkoja ennen haastatteluiden toteuttamista, koska työskentelin aineistonkeruun aikaan lastensuojelun sijaishuoltoyksikössä. Vaikka aineisto on kerätty lastensuojelun sijaishuoltoyksikössä, ei lastensuojelun näkökulmaa ole huomioitu tässä tutkimuksessa. Näin on tehty siksi, että tutkimuksen teema rajautui haastattelujen sisällön mukaan käsittelemään ainoastaan nuorten koulunkäyntiä ja rakenteellisten tekijöiden roolia näissä eri tilanteissa. Kouluakäymättömyyden, lastensuojelun, koulun, perheen ja nuoren elämän monimutkainen kietoutuneisuus olisi kiinnostava ja tärkeä tutkimuskohde, muttei ole osa tätä tutkimusta. Tarve haastatteluille ja jopa koko tälle tutkimukselle heräsi kuitenkin nuorten kanssa keskustellessani, joten oli luontevaa haastatella juuri heitä.

Haastattelutilanteet olivat dialogisia ja tunteikkaita. Tarkoitin dialogisuudella vastavuoroista keskusteluilmapiiriä, jossa myös minä haastattelijana reagoisin nuorten kerrontaan luonnollisesti.

Mainitsin kuitenkin jokaisen haastattelun alussa, että keskityn kuuntelemiseen ja kuulemiseen. Kerroin tämän nuorille siksi, etteivät he ihmetelleet muuten puheliaan olemukseni hiljaisempaa versiota, sillä en halunnut ohjata nuorten kerrontaa. Nuorilla oli painavaa sanottavaa ja kerrottavaa herkistä aiheista ja tilanteista. Haastattelu oli täten luonteva ja varsin oikea aineistonkeruun tapa juuri tähän tutkimukseen. Haastattelu on samalla tyypillinen tapa kerätä aineistoa narratiiviseen tutkimukseen (Wengraf, 2001).

Erittäin inhimilliset tarinat ja kokemukset tulivat kuulluiksi keskimäärin tunnin mittaisissa haastatteluissa. Lisäksi yhden tarinan yksityiskohtia olen tarkentanut nuoren kanssa jälkikäteen puhelimitse. Jokaisesta haastattelusta olisi voinut kirjoittaa myös oman tutkimusraporttinsa. Tähän tutkimusraporttiin nuorten kerrontaa on kuitenkin ymmärrettävästi täytynyt tiivistää ja muokata uudelleen järjestämällä, jotta nuorten anonymiteetti säilyy ja tarinoista saadaan nostettua esiin tutkimuskysymyksen ja -tavoitteen kannalta keskeisimmät asiat.

Myös etnografinen tutkimus olisi sopinut aiheeseen ja tutkimuksen toteutukseen, mutta käytännön asiat kuten työntekijän rooli suhteessa tutkijan rooliini estivät lopulta etnografisen tutkimuksen tekemisen. Joka tapauksessa tässä tutkimuksessa esitelty inhimilliset tarinat koulukäymättömyyden taustalta osoittavat, että haastattelutilanteet olivat luottamuksellisia ja lämpiä. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen miettinyt usein, että lunastanhan varmasti nuorten minulle suoman luottamuksen. Vanhemmilta ja nuorilta itseltään kysytyt tutkimusluvut eivät yksin takaa sitä, että voin tutkijana käyttää aineistoa niin kuin haluan, vaan aineistonkeruun lisäksi sen käyttöön liittyy suuri vastuu. Tarinoita on siksi pyritty analysoimaan mahdollisimman hienotunteisesti niin, että aineiston havahduttavuus ja ainutlaatuisuus säilyy, vaikka tunnistettavuus poistetaan.

## **6.2 Yhden kysymyksen haastattelu**

Vaikka haastattelut olivat dialogisia ja nuoren kerronnan ehdoilla eteneviä, löytyy niiden rakenteesta yhtymäkohtia yhden kysymyksen haastatteluun (Wengraf, 2001). Haastattelut etenivät niin, että pyysin nuoria ensin kertomaan vapaasti koulunkäynnistään ilman varsinaista kysymystä. Tässä vaiheessa toin myös esille mahdollisuuden kuvittaa koulupolkua paperille tarjoamillani värikynillä, mikäli nuori kokee sen hyödylliseksi ja kerrontaa helpottavaksi. Äärelä (2012) on käyttänyt nuorten vankien koulukokemuksia käsittelevässä tutkimuksessaan vastaavanlaista tukipaperin ideaa. Yksikään nuorista ei kokenut piirtämistä tarpeelliseksi. Tämä osoit-



taa haastattelutilanteiden luontevuuden ja turvallisuuden. Seuraavaksi esitin tarkentavia kysymyksiä nuorten kertoman pohjalta heidän valitsemiaan käsitteitä käyttäen. Nuorten valitsemien käsitteiden käyttäminen näkyy myös aineistoanalyysina syntyneissä tarinoissa.

Yhden kysymyksen haastatteluun kuuluu, että viimeisessä vaiheessa haastattelija voi esittää myös sellaisia kysymyksiä, jotka eivät suoranaisesti nouse haastateltavan kertomuksen aihepiiristä vaan tutkimuksen kannalta olennaisista teemoista (Wengraf, 2001). Olinkin listannut etukäteen mahdollisia haastattelua eteenpäin vieviä teemoja, joita voisin hyödyntää pysähtyneissä tilanteissa. Tällaisia teemoja olivat *alakoulu, yläkoulu, opettajat, muut aikuiset, kaverit, kiusaaminen, koti, vanhemmat, sisarukset, vapaa-aika, harrastukset ja päihteet*. Haastattelutilanteissa teemojen käyttämiselle ei kuitenkaan ollut tarvetta, sillä keskustelu eteni luontevasti ilman ennalta määriteltyjä aiherajauksia. Päihteet olivat ainut teema, joista kysyin itse haastatteluissa ilman nuorten omaa mainintaa niistä. Yksikään nuori ei kertonut käyttäneensä päihteitä.

### 6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkoi heti haastattelutilanteiden jälkeen. Käsittelin kuulemaani monin eri tavoin piirtämällä ja kirjoittamalla. Yksi analyysin alkuvaiheessa piirtämistäni kuvioista on esiteltynä tutkimuksen johtopäätöksissä. Koska kerronnallista analyysiä voidaan tehdä eri tavoin ja jopa erilaisiin käsityksiin pohjautuen (Riessman, 2008, 13), esittelen oman analyysitapani niin selkeästi kuin mahdollista.

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto on analysoitu niin, että huomio on kohdistettu kertomuksen sisältöön, ei kertomisen tapaan (Hänninen, 2018). Tällöin voidaan puhua narratiivisesta analyysistä, jolloin aineiston avulla tuotetaan uusi kertomus (Heikkinen, 2018; Polkinghorne, 1995). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 34 sivua. Aineisto on käynyt läpi useita vaiheita analyysitavan kehittyessä ja eläessä. Alun perin ajatuksenani oli häivyttää nuorten yksilöllisyyttä jakamalla tarinoita pienempiin tyyppitarinoihin (ks. Hänninen, 2018), joista ei voi yhdistää tai kasata nuorikohtaista koulupolkua. Tämän analyysitavan tavoitteena oli turvata anonymiteetti. Tällöin uskottava tulkinta olisi kuitenkin vaikeutunut. Lisäksi kertomusten ja tarinoiden ainutlaatuiset piirteet olisivat jääneet vähemmälle huomiolle. Seuraavaksi sovelsin tyyppitarinoiden ideaa siten, että rakensin aineistosta pienempiä jopa tilannekohtaisia tarinoita. Tällöin tarinoiden keskinäiset syy-seuraussuhteet jäivät kuitenkin näkymättömiin, kun nuoren koulupolku hajosi osiin. Haasteena oli siis koulunkäynnin ja sen käymättömyyden kokonaisuuksien hahmottaminen. Tapahtumat ja kerrotut kokemukset kietoutuivat niin tiiviisti yhteen, ettei olisi

ollut oikein irrottaa niitä toisistaan. Näin ollen pienet tarinat on nyt koottu yhteen kokonaisiksi nuorikohtaisiksi tarinoiksi. Anonymiteettiä uhkaavat tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat on poistettu.

Tarinoita kootessa aineistoa on analysoitu Mishlerin (1995) mainitsema uudelleen järjestämisen tavalla. Uudelleen järjestämisen tavassa toisistaan irrallaan esitetyt tapahtumat ikään kuin rekonstruoidaan eli järjestetään uudelleen, jotta tapahtumien ”todellinen” kulku saadaan esiin (Mishler, 1995). Uudelleen järjestäminen oli tarpeellista, sillä nuorten kerronta ei luonnollisestikaan edennyt aina kronologisesti (ks. Hänninen, 2018). Samoin palapelin rakentaminen uudelleen pienemmistä tarinoista edellytti uudelleen järjestämistä. Tämä uudelleen järjestäminen taulukoiden avulla muistutti toisinaan sisällönanalyysia.

#### **6.4 Tutkijan rooli ja tutkimuksen eettisyys**

Tämän tutkimuksen keskeiset eettiset kysymykset liittyvät tutkijan rooliin suhteessa haastateltaviin, haastateltavien anonymiteetin turvaamiseen sekä tarinoiden tulkinnallisuuteen. Eettisiä valintoja ja niiden perusteluja on tehty jo aiemmissa alaluvuissa. Tapa, jolla olen kysynyt ja lähestynyt näitä eettisiä kysymyksiä, on hyvin samantyylinen kuin Ellisin (2007) määrittelemä suhteinen eettisyys (relational ethics) läheisissä suhteissa. Ellis käyttää suhteisen eettisyyden käsitettään siis puhuessaan tutkimuksista, joissa tutkijalla on läheinen suhde tutkimuksen kohdehenkilöihin. Näin on tässäkin tutkimuksessa. Tämän vuoksi olen jatkuvasti tarkastellut olemistani, asemoitumistani ja tutkimuksen tekemisen tapaani suhteessa haastattelemiini nuoriin. Esimerkiksi anonymiteetin turvaamista olen pohtinut kaikissa tilanteissa erityisellä herkkyydellä, koska tilanteisiin ei ole ollut olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja (ks. Ellis, 2007).

Olen raportoinut näitä pohdintoja ja tekemiäni valintoja aineistonkeruun ja aineiston analyysin yhteydessä. Kootusti voidaan kuitenkin todeta, että kerronnalliseen tutkimukseen liittyy aineistonkeruun ja aineistoanalyysin vahva subjektiivisuus. On tärkeää paikantaa haastattelujen konteksti ja tutkijan rooli suhteessa siihen (Nousiainen, 2015). Tutkijan roolini on ollut tuntematonta haastattelijaa läheisempi jokaisen haastateltavan kanssa, sillä olen työskennellyt nuorten kanssa lastensuojelun ja sosiaalihuollon työtehtävissäni. Olen jakanut lukuisia hetkiä ennen ja jälkeen haastattelujen haastateltavien kanssa. Tällainen jopa etnografisen tutkimuksen tapainen työskentely haastateltavien kanssa loi otolliset olosuhteet haastateltavien kerronnalle (Riessman, 2008, s. 26). Tätä voidaan pitää erityisen myönteisenä asiana juuri kouluikämyöntömyy-

den tutkimuksessa siksi, että nämä nuoret olisivat todennäköisesti heitä, jotka olisivat aliedustettuina esimerkiksi kouluterveyskyselyssä (ks. Ikonen ym., 2020). Tämä on myös edistänyt aineistoanalyysiä, sillä kuten Juuti ja Puusa (2020) ovat muotoilleet: tutkijan tulkinta ja ymmärrys ihmisten vuorovaikutuksesta paranee, mikäli tutkija pääsee sisälle siihen sosiaaliseen maailmaan, jossa tutkittavat elävät.

Tarinoiden tulkinnan kannalta on olennaista tietää, että olen maininnut kaikille haastateltaville, että haastattelun tarkoituksena ei ole selvittää, mikä nuorissa on ”vikana”, kun he eivät käy koulua. Olen sanonut, että sen sijaan tavoitteenani on selvittää, mitkä asiat mahdollisesti estävät nuorten koulussa käymistä. Käytin tällaisia sanavalintoja, jotta nuoret kokisivat olonsa turvaliseksi. Tavoitteenani oli, etten osoita heitä syyttävällä sormella, niin kuin he olivat aiemmin saattaneet eri yhteyksissä kokea. On mahdollista, että joku nuorista on voinut tulkita tämän niin, että nyt haetaan syitä ainoastaan koulusta, vaikka tutkimuksen tavoitteena on ainoastaan ymmärtää erilaisia tarinoita ja niistä kumpuavia tekijöitä kouluakäymättömyyden taustalta. Pyrin minimoimaan tämän riskin mahdollisimman neutraalilla haastattelutavalla. Hymyilin, nyökkäilin ja kuuntelin aktiivisesti, mutten vahvistanut tai heikentänyt nuorten kerrontaa tarpeettomilla lisäkommenteilla.

Lisäksi tarinoita lukiessa on hyvä tiedostaa, että laadullinen tutkimus sisältää aina tulkintoja (ks. esim. Högbäck & Aaltonen, 2015). Nuoret tulkitsivat historiaansa minulle haastatteluissa ja valitsivat mitä kertoivat. Olen analysoinut tutkimusaineistoa yksinomaan tulkitsemalla nuorten kertomuksia. Tätä ei voida kuitenkaan pitää merkinä siitä, että tarinat olisivat epäluotettavia. Päinvastoin on vain tärkeää ymmärtää, ettei tarinoista voida päätellä, miten jokin monimutkainen tapahtumakokonaisuus on kaikkine vivahteineen mennyt kunkin tarinassa esiintyvän henkilön näkökulmasta. Nämä tarinat on siis kirjoitettu kertojien eli nuorten näkökulmista. Heidän näkökulmaansa pidetään tässä tutkimuksessa erityisen arvokkaana, sillä nuorten oma näkökulma on ollut vähemmän esillä aiemmissa tutkimuksissa.

## 7 Tarinoita kouluakäymättömyyden taustalla

Tässä luvussa tutustutaan aineistoanalyysin perusteella syntyneisiin tarinoihin kouluakäymättömyyden taustalta. Nämä tarinat ovat tämän tutkimuksen tuloksia samoin kuin esimerkiksi Määtän ja kumppaneiden (2020a) tutkimuksessa tuloksena voidaan pitää esimerkiksi arviota koulua käymättömien yläkoululaisten määrästä (yli 4000). Nämä tulokset eivät poissulje toisiaan. On yhtäältä tärkeää tietää, että kouluakäymättömyys on laaja ongelma, joka koskettaa monia ihmisiä. Toisaalta on tärkeää ymmärtää, että jokaisen näiden arviolta reilun neljäntuhannen nuoren taustalla on ainutlaatuinen tarina kouluakäymättömyydestä. Vaikka kuinka tutkimuksissa luokitellimme kouluakäymättömyyttä ja sen taustalla vaikuttavia syitä ja niiden yleisyyttä, eivät tilastot, luokitukset ja mallit voi huomioida kaikkia näitä asioita, joita nuorten tarinoista on noussut esiin. Jo muutaman nuoren tarinoista voidaan havaita, että kouluakäymättömyyttä voidaan tarkastella yksilöllistävien linssien sijaan osana laajempaa kokonaiskuvaa. Tarinat osoittavat siis, että yksilöllisten (tai oikeastaan yksilöllistettyjen (ks. Lanas & Brunila, 2019)) syiden sijaan nuorten kouluakäymättömyys voi liittyä laajempiin yhteiskunnallisiin ja rakenteisiin liittyviin epäkohtiin, jotka vain nousevat koulussa esiin. Näihin esiintyviin epäkohtiin nuoret reagoivat jättäytymällä pois ahdistavasta ympäristöstä.

Tarinat on otsikoitu lainauksilla nuorten kertomuksista. Tarinoissa vuorottelee oma kerrontani yhdessä nuorten kerronnan kanssa. Nuorten suora kerronta on esitetty sitaateissa. Sitaintien ympärillä kulkeva tarina, oma kerrontani, jäljittelee nuorten haastattelukerrontaa haastattelujen sisältöä ja nuorten valitsema käsitteitä kunnioittaen. Tarinoiden loppuun ja sisällöllisesti sopiviin väleihin on lisätty viittauksia teoreettiseen viitekehykseen ja muita huomioita, jotka pohjustavat tarinoista tehtyjä johtopäätöksiä. Kaikki tarinoiden tapahtumat ovat osa koulussa käymistä tai käymättömyyttä. Selkeästi muut haastatteluissa esiin nousseet eli nuorten kertomuksissa esiintyneet aiheet on rajattu tarinoiden ulkopuolelle. Tällaisia olivat esimerkiksi kuvaukset kiinnostavista oppiainesisällöistä. Tarinoissa esiintyvistä suorista lainauksista on poistettu toistot ja täytesanat. Lisäksi muutamissa kohdissa lauserakennetta on selkiytetty lukemisen helpottamiseksi. Tämä on perusteltua, sillä kuten edellisessä luvussa on kerrottu, on tutkimus toteutettu narratiivisella analyysillä narratiivien eli kertomisen tavan analyysin sijaan.

## 7.1 Tarina väärästä vessasta ja kipeenä olemisesta

Ensimmäinen nuori kertoo, että häntä on kiusattu ensimmäiseltä luokalta alkaen lähes koko peruskoulun ajan: *"Oli aika rankkaa."* Kiusaaminen liittyi siihen, että nuori poikkesi ahdistusta sukupuolinormeista: *"Kaikki tuli ala-asteella kysymään, et hei ootko tyttö vai poika ja sillee, et alko vähän turhauttamaan se."* Nuori koki, että hänen vaatetuksensa ja hiuksensa olivat joillekin ongelma. Eräs luokkakaveri oli sanonut hänelle, että *"en oo sun ystävä ennenku alat olee tyttö"*. Nuori kertoo, että hän halusi epätoivoisesti miellyttää kaikkia, joten hän muutti ulkonäköään. Siitä huolimatta kerran, kun nuori oli kävellyt vessaan, oli joku huutanut hänelle *"Väärä vessa!"* Nuori sanoo, ettei hän pitänyt tästä, vaan häntä ahdisti mennä kouluun. Kiusaaminen näkyi esimerkiksi liikuntatuntien huutoäänestyksissä: *"Ala-asteella ku oli kaks kiusaajaa siinä, nii ne vaan niinku, mut aina valittiin viimesenä ja seki oli sillee et älä osallistu tähän."* Ruokailutilanteissa luokan muut tytöt saattoivat keskustella nuoren ylitse niin kuin hän ei olisi ollut paikalla.

Opettaja ei puuttunut tilanteisiin, koska hän ei nuoren mukaan nähnyt niitä. Nuori liittää opettajat kuitenkin osaksi häntä vieroksuneita: *"Opettajat ja kaikki muut vähän niinku katto vaan pitkään."* Erään opettajan toimintaa nuori kuvailee näin: *"No se opettaja oli vähän semmonen, et se ei nimenomaan puuttunu siihen kiusaamiseen millään tavalla, et se oli vaan sillee et kiusaajan kanssa, et kädet vaan, niinku paiskataan kättä ja sillä selvä, et ei se puuttunu ollenkaa vaik se oli sillon entinen vararehtori."*

Nuori kertoo esittäneensä *"kipeetä"* ensimmäisen kerran alakoulun viimeisillä luokilla: *"Mä esitin olevani kipee. Jäin niinku pois. Mä vaa sanoin vanhemmalle et mä oon kipee, et en jaksa mennä kouluun."* Alkuvaiheessa nuori esitti sairastumista osittain myös vanhemmille. Myöhemmin myös vanhemmat valehtelivat koululle. Tällöin vanhemmat merkitsivät Wilmaan poissaolojen syyksi *"lääkäriaikoja, hammaslääkäriaikoja ja nimenomaan kaikkee tommosia, et kipeenä ja sillee."* Kotiin sai jäädä kertomalla *"tilanteen"* vanhemmille. Nuori esitti sairasta noin kerran viikossa. Hän vältti tällä tavalla erilaiset esitelmät, esiintymistilanteet, ääneen lukemisen luokassa ja tilanteet, joissa joutui yllättäen taululle: *"Tuntu aika vapauttavalta, et ei tarvii mennä luokan eteen."* Samoin huutoäänestyksiä ja kehotuksia olla osallistumatta sisältäneet liikuntatunnit pystyi välttämään valehtelemalla: *"Mä vaa selitin opettajalle sillee, et mul on jalka kipee tai mul on selkä kipee, et mä en pysty osallistumaan."* Liikunnanopettaja antoi luvan tehdä jotain muuta: *"Taas niinku helpottunu olo, et ei tarvinnu osallistua liikuntaan."*

Yläkouluun siirryttäessä nuoren poissaolomäärät kasvoivat. Tuolloin etenkin suuret ihmis-  
määrät ja sosiaaliset tilanteet ahdistivat nuorta. Tällaisia olivat esimerkiksi tietyt tunnit,  
ruokailutilanteet ja erilaiset tapahtumapäivät. Nuori koki, että muut nuoret ”hylkivät”  
häntä. Nuori kertoo, etteivät opettajat välittäneet hänen lukuisista poissaoloistaan yläkou-  
lun aikana: *”Ei niitä vaan kiinnosta. Eikä niitä kiinnosta se kiusaaminenkaan.”* Nuori oli  
yrittänyt ”vihjailla” tilanteestaan ja ahdistuksestaan valinnaisaineen opettajalle. Hän oli  
hakenut tietokoneella itsetuhoisuuteen viittaavaa sisältöä. Opettaja oli huomannut haun,  
mutta hän oli reagoinut sisältöön huumorilla. Nuori kertoo pitävänsä valinnaisaineen opet-  
tajaa hyvänä opettajana, joka kyseli myös kuulumisia. Samaan tyyliin nuori oli koittanut  
vihjata ahdistuksestaan kirjoittamalla koulun käytävän yhteistaideteokseen sanat *”Haluun  
kuolla.”* Ohikulkenut opettaja oli lukenut tekstin ääneen ja reagoinut näin: *”Nii sit se on  
sillee et hmm, et kävelee vaan ohi sillee et jaa, ja vähän nauro.”*

Peruskoulun viimeisenä vuonna tilanne muuttui: *”Ysiluokalla ne alko välittää.”* Luokan-  
valvoja alkoi ihmetellä lähes kahtasataa poissaoloa: *”Se alko huolestuu siitä, että pääsenkö  
mä ees koulusta läpi.”* Luokanvalvojan huoli ja toisaalta välittäminen näkyi nuorelle mo-  
niammatillisen yhteistyön kautta: *”Siis se kerto terkkarille. Ja sitte tuli kaks jotain tyyppiä  
koululle juttelemaan. Ne oli jostaki tiimistä tai jotain, mä en muista. Ne oli jotaki tommosia  
hoitajia ja muita semmosia.”* ”Joidenkin tyyppien” kanssa keskusteleminen vuosia jatku-  
neista runsaista poissaoloista ei enää yhdeksännellä luokalla vähentänyt nuoren poissa-  
oloja: *”Se oli aika loppupuolessa jo”.* Lisäksi nuori ihmetteli, että *”mitä niit kiinnostaa se,  
miks mä oon pois”.*

Nuori kertoo myös muista ikävistä kokemuksista koulun henkilökunnan toimintaan liittyen.  
Nuori kertoo, etteivät koulun johtoon kuuluneet rehtorit pitäneet hänestä: *”Sen niinku huo-  
mas.”* Vararehtori tuli muiden oppilaiden kanssa toimeen *”todella hyvin”* ja *”Se huomioi  
niitä kaikkia muita oppilaita.”* Vararehtori opetti nuorelle useampia aineita. Hän antoi nuo-  
relle kaikista opettamistaan aineista *”vitosen”.* Paitsi yhdessä vararehtorin opettamista ai-  
neista oli opettajana myös toinen opettaja: *”Ku siinä oli toinenki opettaja, siitä mä sain  
niinku kasin, onneks. Jos se ois ollu vaan ainoastaan vaan se, nii varmaan mä oisin sittenki  
saanu vitosen.”* Vararehtori oli sanonut, että hän *”antaa vitoset vaan sen takii, että mä  
pääsen tästä koulusta menemään, ku se ei halua nähä mun naamaa enää. Se oli vaan sillee,  
et hänen pitäis antaa mulle nelonen, mut hän ei jaksa nähä mua enää”.* Nuori oli itse tun-  
tenut samoin kyseistä opettajaa kohtaan: *”Et ihanku mä haluisin nähä sen naamaa enää,  
et tavallaan se teki mulle palveluksen”.*

Toinen ikävä kokemus liittyy koulunkäynninohjaajien toimintaan: ”No nää ihme avustajat on ollu ihan kamalan töykeitä ala-asteella. Ne on niinku, just perinteiset noi ruokat, et ottaa vähän ruokaa nii tulee ja laittaa todella paljon, ja sen jälkeen ne istuu siinä vieressä ja kattoo ku sä syöt sitä ruokaa, ja ku ei suostu nii ne syöttää ja ne syötti silloin aivan väkisin. Niinku mä en suostunu syödä nii ne vaa niinku otti vaan kiinni. Se oli sillee et sä et poistu täst ruokalast ennenku sä oot syöny.”

Kun tarinaa tarkastelee suhteessa henkilökunnan arvioihin kouluakäymättömyyden taustoista (ks. esim. Määttä ym., 2020a; Gubbels ym., 2019; Finning ym., 2020), käy selväksi, että ahdistus ei ole ympäristöstään irrallista selittämätöntä ja epämääräistä ahdistusta. Sen sijaan kyseessä on melko kiinteästikin kouluympäristöön ja erityisesti sosiaaliin suhteisiin liittyvä ilmiö (ks. Aaltonen, 2011; Havik ym., 2014; Dannow ym., 2018; Ruutu, 2019). Etenkin sukupuoleen ja sen performointiin liittyvät kysymykset ovat keskeisiä. Tarinasta voidaan siis nostaa esiin yksilöllisiä tekijöitä kuten ahdistus, yksinäisyys, kiusaaminen, syrjintä, epämääräiset fyysiset oireet sekä huonot opettaja–oppilassuhteet. Näiden taustalta voidaan kuitenkin nähdä yhteiskunnallisia ja rakenteellisia tekijöitä, jotka vain nousevat koulun toimintakulttuurissa esiin. Tällaisia ovat esimerkiksi ahtaat sukupuolinormit, jako luvallisiin ja luvattomiin poissaoloihin (joista luvallisia ovat sairauspoissaolot) sekä pedagogiset puutteet. Pedagogisia puutteita tarinassa ovat esimerkiksi huono oppilaan kohtaaminen, heikko valtasuhteiden ennaltaehkäisy (tai kiusaamiseen puuttuminen) sekä vertaissuhteiden ja ryhmäytymisen tukeminen.

Tarina osoittaa myös, ettei myönteinen helpottumisen ja vapauttavan olon kokemus ole syntynyt neutraalista tunteesta vaan kielteisen tunteen välttämisestä. Nuori ei siis kerro, että hän olisi mieluummin osallistunut johonkin liikuntatunnin ulkopuoliseen toimintaan tai yhteisöön. Sen sijaan hän kertoo olleensa helpottunut, ettei tarvinnut osallistua liikuntaan. Näin hän vain vältti liikuntatunnin synnyttämät kielteiset tunteet sen sijaan, että hän olisi haikaillut jostain paremmasta kuten vapaa-ajan vietosta kavereiden kanssa. On siis eri asia kertoa helpotuksesta ja vapautumisesta kuin esimerkiksi hyvästä olost, ilosta tai tyytyväisyydestä. Poissaolemisen ei voi siten ajatella olleen nuorelle myönteinen kokemus, vaan kenties nuoren ainut käytettävissä oleva keino välttää ymmärrettävästi erittäin epämukava tunne (ks. Dannow ym., 2018). Kouluakäymättömyyden taustalla on aina motiivi (Palmu ym., 2020), ja tässä tarinassa tuo motiivi on kovin inhimillinen.

Nuoren kokemus siitä, ettei opettajia kiinnosta, ei ole harvinaista (ks. esim. Aaltonen, 2011; THL, 2021). Toiseksi aikuisten välittäminen näyttää tuntuneen nuoresta tärkeältä vain, jos välittäjä on hänelle tuttu aikuinen. Sen sijaan tuntemattomat ”tyypit” aiheuttavat ihmetystä. Kolmanneksi luokanvalvojan välittäminen ja kiinnostuminen tuntuu heränneen vasta siinä vaiheessa, kun poissaolot vaikuttavat johonkin suurempaan eli tässä tapauksessa peruskoulun päätötodistukseen. Ja neljänneksi on kysyttävä, olisiko luokanvalvoja ”välittänyt” aiemmin, mikäli hän olisi tiennyt miten toimia sekä kiusaamisen että poissaolojen suhteen. Lisäksi tarinasta voi havaita puutteita koulun henkilökunnan toiminnassa. Huomionarvoista on se, että niin sanottu säälivitonen epäreilun opettajan antamana ei tunnu nuoresta aidolta välittämisen eleeltä vaan nuori kuvailee sitä sarkastisesti palvelukseksi. Nuoren ja opettajan suhde vaikuttaa turvattomalta. Samoin nuoren kertomus koulunkäynninohjaajien eli perinteisesti tukea antavien ammattilaisten epäasiallisesta ja vahingoittavasta toiminnasta voi kertoa esimerkiksi siitä, ettei henkilökunnan osaaminen tai määrä ole ollut riittävää. Tiedetään, että opettajien keinottomuus voi johtaa vihaiseen reagointiin, mikä aiheuttaa osassa oppilaista pelkoa ja turvattomuutta (Aaltonen, 2011, Havik ym., 2014).

Näyttää siltä, että tilanne on poissaolojen osalta kärjistynyt vasta yläkoulussa, vaikka nuoren koulunkäyntiä vaikeuttaneet ja jopa estäneet kokemukset ovat alkaneet alakoulussa. Äärelä (2012) on havainnut saman tutkimuksessaan. Yläkoulun opettajilla ei ole välttämättä ollut mitään tietoa alakoulun tapahtumista. Nuoren poissaoloina ja ”vihjailuna” näkynyt sosiaalisen epätasa-arvoisuuden ja hyljeksinnän aiheuttama ahdistus jäi opettajilta havaitsematta. Kun tähän lisätään se, että poissaolot on selitetty Wilmassa sairauspoissaoloiksi vanhempien toimesta, ovat henkilökunnan reagointimahdollisuudet kaventuneet. Tarinasta ei käy ilmi, millaisia keskusteluita nuori oli käynyt aikuisten kanssa kotona tai koulussa. Haastattelussa nuori mainitsi, että hän oli keskustellut kahden kesken opettajien kanssa lähinnä arviointikeskustelutilanteissa. Tällöin puheenaiheena olivat olleet tuntityöskentely ja arvosanat.

Nuori kuvaa nykyistä toisen asteen oppilaitostaan näin: *”Nyt ainaki mukavemmat ihmiset ihan tuplasti. Ne ei välitä mikä oot tai kuka oot tai minkälainen ihminen oot, ja sit siellä on ryhmähenki paljon parempi, ku kaikki kumminki tekee sitä samaa asiaa ja kaikki on melkeen samanlaisia kumminki, et kaikilla on samanlaset kiinnostuksenkohteet.”*

Tässä kuvauksessa tulee hyvin esiin se, että uusi ympäristö on ollut erittäin myönteinen asia nuoren koulunkäynnin ja hyvinvoinnin kannalta. Kuvaus sisältää Heinosen (2019) havaitsemista kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista juurikin yhteenkuuluvuuden. Voidaan kysyä, olisiko



kouluhuvinvoinnin parantaminen yhteenkuuluvuutta lisäämällä jo alakouluaikana voinut estää nuoren runsaat poissaolot myöhemmin.

## 7.2 Tarina stressaamisesta ja karseesta unirytmistä

Toinen nuori tiivistä kouluakäymättömyytensä näin: *"Aluks oli vaa et mä en jaksa, mut sitte ku kuitenkin se ollu sillee tosi tärkeä asia nii mä oon kuitenkin miettiny sitä tosi paljon, että onko mun järkeä käydä koulua. Nii sitte se syy miks mä oon vaa sillee lopettanu sen koulunkäynnin, että mua ei kiinnosta on, että sitte ku mä aattelen sitä että mun pitäis mennä vaikka lukioon ja sitte niinku siitä vielä jatkaa kaikkea, että se stressaaminen se ei lopu niinku ikinä, nii sitte mä vaan että en mä halua niinku yhtään tästä enempää jatkaa sitä".* Nuori kertoo, että koulunkäynti on ollut aina iso osa häntä, koska hän on hyvä koulussa. Hän kuvaa itseään *"tosi tunnolliseksi oppilaaksi,"* ja hän toi esiin yläkoulussa useimmiten saamansa *"tosi hyvät"* arvosanat. Nuori kertoo, että hänellä oli *"aina kaikesta kymppi"*. Kun koulunkäynti kävi haastavammaksi yläkoulussa, ei hän kokenut olleensa *"nii hyvä enää"* ja *"se varmaa vaa jotenki tuntu tosi vaikeelta"*. Nuorella ei ollut poissaoloja alakoulussa, mutta kouluun lähteminen oli toisinaan hankalaa jo tuolloin.

Nuori kertoo unirytmensä olleen *"aivan karsee"*. Huono unirythmi liittyi tekemättömiin koulutehtäviin: *"Mä en saanu nukuttua, koska mä mietin aina että mun pitää mennä sinne kouluun. Sit mä saatoin valvoo koko yön koska mä mietin et mun pitäis tehdä niitä kouluhommia, mut sitte ku mä en saanu tehtyä niitä, nii sitte mulla vaa niinku myöhästy se."* Koulutehtävien kuten kotitehtävien aloittaminen saattoi venyä todella myöhään, jolloin nuoren ajasta kilpailivat sekä tehtävät että nukkuminen. Usein kävi niin, ettei kummastakaan tullut mitään. Ratkaisuksi nuori jätti menemästä kouluun. Näin hän vältti sen, että arvosanat olisivat laskeneet tekemättömien tehtävien takia: *"En halunnu et se mun koulumenestys romahtaa, et sitte mä vaa välttelin ja se sillee toimi, mut ei se niinku ollu hyvä kuitenkaan."*

Koulunkäynti on nuorelle tärkeä asia ja kouluaineet ovat aina kiinnostaneet häntä. Siitä huolimatta hän ei ole *"ikinä tykänny koulusta"*. Koulun ongelma on nuoren mukaan siinä, että koulussa pitää opiskella *"semmosta mikä ei kiinnosta välttämättä"*. Nuori kertoi olevansa kiinnostunut esimerkiksi historiasta ja taiteista, mutta ei sillä tavalla, kuin koulussa opetetaan. Lisäksi nuori toivoi, että koulunkäynti olisi vähemmän arvosanakeskeistä: *"Ei vaan ois että sitä koulua käytäs vaan niitte arvosanojen takia, vaan että siellä keskityttäis*

*siihen että ois mukavaa, että sais tehdä semmosia juttuja mitkä kiinnostaa enemmän, ja sitte että ei ois kaikille samat arviointikriteerit, koska joillaki on niinku hankalampaa eikä sille voi mitää vaikka yrittäiski paljon enemmän.” Nuori toivoi myös erilaista opetusta ja sitä, että oppilaat saisivat vaikuttaa opetukseen enemmän. Koulussa voitaisiin nuoren mukaan tehdä myös ”jotain niinku kivaa”. Välitunteja nuori luonnehti näin: ”Se on vaa ollu aina että pistetään pihalle kylmään, vaikka kukaan ei haluais. Ehkä välkillä vois olla jotain mukavempaa.”*

Nuori pohti, olisiko koulussa ja etenkin arvioinnissa voitu jotenkin huomioida hänen haastava tilanteensa. Nuori kertoo sanoneensa tilanteestaan ääneen oppilashuollon henkilöstölle: *”Oli niinku se laaja terveystarkastuski, nii mä muistan että mä sanoin, että mä en sillee oikeen jaksa, ja ne oli vaa että joo sullahan on hyviä koulunumeroita, ja sitte mä muistan että mulle sanottiin just että mä voin jättää niitä koulutehtäviä tekemättä, että on tärkeintä että mä niinku nukun, tuun kouluun.”* Nuori kertoo kokeneensa, ettei tilanteelle *”sillee oikeen tehty mitään, vaikka mä olisin tarvinnu jotain tukea. Ne oli vaan että ookoo, että ei sille tehty mitään kunnollista.”* Järjestelyjä alettiin tehdä siinä vaiheessa, kun *”tuli jotain lastensuojeluilmoituksia, ja sitte et piti tehdä jotain semmosia järjestelyjä”*. Nuori kertoo poissa olemisen olleen aluksi kivaa, mutta *”ei se niinku pitemmän päälle, se vaan sitte ahisti”*.

Tarina on hyvä esimerkki siitä, että yksilöllistävä diskurssi on niin sisäistettyä, että nuori itsekin toivoo hänen yksilöllisen tilanteensa parempaa huomioimista. Toive on inhimillinen ja aiheellinen. Samalla tarina kuitenkin osoittaa, että nuoren yksilöllisesti haastava tilanne on syntynyt kouluinstituution rakenteellisista tekijöistä. Tällaisia ovat arvosana- ja suorituseskeisyydet, jotka eivät tee hyvää muillekaan oppilaille; reilu kolmannes yläkoululaisista kokee, että opettajat odottavat heiltä liikoja ja reilu viidennes tai neljännes kokee koulu-uupumusta tai uupumusasteista väsymystä (THL, 2021).

Seuraava tarinan pätkä osoittaa, että nuorta ahdistavat asiat kouluympäristössä eivät kuormita yksin häntä. Samoin siitä on nähtävissä, miten suuri merkitys oppilaiden hyvinvointiin on sosiaalisilla suhteilla ja opettajien tekemillä pedagogisilla ratkaisuilla.

*Liikuntaa nuori kuvailee näin: ”Liikunnanopettajat on ollu aina jotenki vähän ärsyttäviä ja mä muistan, että ne silleen suosii tosi paljon tiettyjä oppilaita, nii sitte siinä ei voinu saada kymppiä ihan sillä vaan että yrittää, vaa niille jotka vaikka oli hyviä aina jossain.”*

Valinnaisaineen tunnit olivat nuorelle erityisen hankalia, sillä hän ei tuntenut ketään ryhmästä. Tunneille meneminen ahdisti. Nuori toivoikin, että koulussa olisi enemmän samantlaisia ihmisiä kuin hän itse. Hän toivoi myös, ettei erilaisia ryhmiä koulussa jaettaisi sattumanvaraisesti. Nuori kertoo, että heillä oli yksi ryhmäytymispäivä yläkoulun alussa. Muuten ryhmäytymistä ei ole tehty *”vaikka meillä vaihtu niinku luokanvalvojaki.”* Muissa oppiaineissa nuorta ahdistivat tilanteet, joissa opettaja pyytää kertomaan vastauksen, vaikka oppilas ei viittaisi: *”Se on pahin, mikä niinku melkeen kaikkia ahistaa mun kavereista.”* Nuori miettii, voisiko hänen luokallaan ollut toinenkin oppilas olla ahdistunut tunneilla, koska hän on ollut poissa koulusta jo pidemmän aikaa.

Rakenteellisista tekijöistä ja pedagogiseen toimintakulttuuriin tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä tarinassa korostuvat siis arvosanakeskeisyys, suorituseskeisyys, kiinnostuksen kohteiden huomioimattomuus ja oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluun sekä heikko yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteenkuuluvuuden tunteen puuttuminen ei ole yllättävää, sillä tarinan perusteella koulussa ei ole kiinnitetty huomiota ryhmäytymiseen yksittäistä ryhmäytymispäivää lukuun ottamatta.

### 7.3 Tarina homesiivestä ja villistä ympäristöstä

Kolmas nuori kertoo koulussa kohtaamistaan vinoutuneista valtasuhteista; hän kertoo, että häntä on kiusattu päiväkodista lähtien. Hän kertoo, ettei kiusaamiseen puututtu riittävästi: *”Se oli mitä oli se auttaminen. Oikeestaan hänelle koitettiin vaan sanoa, että lopeta.”* Nuorella oli kuitenkin kavereita ja hänen koulumenestyksensä oli hyvää. Tästä huolimatta alakoulun loppupuolella nuori oli todennut vanhemmalleen, ettei hän jaksakaan enää. Tämän kenties itsetuhoiselta vaikuttaneen reaktion jälkeen nuorta kiusannut oppilas oli *”pakotettu”* vaihtamaan koulua.

Alakoulun loppupuolella nuoren luokka siirtyi suurempaan kouluun *”homesiipeen”*. Homeongelma hankaloitti nuoren koulunkäyntiä: *”Pahimmillaan saatto olla päiviä, että ei pystyny ku tunnin kaks olee sisällä. Ei vaan pystyny, oli pakko lähteä kotiin tai ulos hoitamaan loppuja kouluhommia.”* Tällöin myös koulumenestys heikentyi. Aluksi vanhempi oli selvittänyt luvattomat poissaolot Wilmaan sisäilmaongelmista johtuviksi. Myöhemmin syyksi oli laitettu *”laiskuus”*. Kysyin tarkentavasti, että kuka piti poissaoloja laiskuutena. Nuori vastasi, että vanhemmat ja opettajat. Lisääntyneet poissaolot aiheuttivat hämmennystä luokkakavereissa, jotka *”moittivat”* nuorta ja kyselivät syitä hänen poissaololleen.

Silloin *"se isoin paha alko"*. Hän alkoi vältellä kavereiden näkemistä myös vapaa-ajalle, etteivät nämä kyselisi, missä nuori on ollut. Lopulta nuori oli siirtynyt hetkeksi kotikouluun opiskelemaan lääkärin *"suosituksesta kautta määräyksestä"*.

Kotona opiskelun jälkeen nuorelle löytyi paikka kolmenkymmenen kilometrin päästä toisesta koulusta. Uudessa koulussa ongelmat pahenivat: *"Asiat alko menemään vielä huonommin tosiaan, ku no ensinnäki se matka oli vähän vaikea henkilölle, joka alkuunsakki on kouluongelmainen, nii ei helpottanut se melkeen kolmenkymmenen kilometrin koulumatka, että bussilla piti mennä aina sinne. Ja se että nuorten arvot oli erilaiset. Heillä pyöri kaikki päihteet ja muut tämmöset vastaavat asiat mielessä, ja tämmösellä päihdevastatella henkilöllä sopeutuminen ei onnistunu lähes ollenkaa, että ku luokkalaiset menee tupakkakopille välitunnilla ja ite jää käytävälle yksin istumaan. Se alko siinä vaiheessa jo olee vähän syrjäytymistä, että sitten onneksi pääsin seiskaluokan kuiteski loppuun käytyä, että se onnistu jotenkuten."* Lisäksi nuori kuvaa uutta yläkouluaan meluisaksi ympäristöksi, jossa oli liian pienet pulpetit: *"Saatto olla tosi melukkaitaki oppilaita luokassa, että alko varsinaisesti särkemään päätä, jo ku on se melu ja muutenki semmonen. En koe, että häsläävä ja villi työskentely-ympäristö ois hyvä ainakaa minulle."*

Hän kuvailee kotoa lähtemisen estänyttä tunnetta niin, että *"energiat"* olivat *"aivan loppussa"*. Pahimmillaan saattoi mennä viikkoja, jolloin hän ei kyennyt nousemaan sängystä lähteäkseen kouluun. Nuori kertoo miettineensä usein, miksei hän taaskaan pystynyt lähtemään kouluun, vaikka hän olisi halunnut: *"Tunti ittensä tosi syylliseks, että on tuottanu pettymyksen vanhemmille ja sitte oli taas yks trikkeri tähän syrjäytymiseen."* Lastensuojelulaitoskäynneillä tämä kyvyttömyys lähteä kouluun *"nollautui"*, mutta alkoi aina uudelleen.

Tilanne muuttui hieman, kun aiemmasta koulusta tuttu hyvä ystävä vaihtoi koulua samaan kouluun nuoren kanssa: *"Kyllä se silleen auto tietyllä tavalla, että ei ois tarvinnu yksin olla."* Ystävän lisäksi mieluisat oppiaineet auttoivat *"kestämään"*. Lisäksi osa opettajista oli huomannut, että melu häiritsee nuorta: *"Ku lempiaineista puhutaan nii tehtävät tulee tehtyä ja muuta, oli sielläki villiä meininkiä, mut kyl ne kesti erilailla ku sai olla kuulokkeet päässä."* Nuori kertoo, että hänen poissaoloihinsa ei *"puututtu"* lainkaan. Luokanvalvojat olivat kyllä ymmärtäväisiä ja mahtavia, mutta nuori ei kokenut saavansa koulusta tukea:

*”koulujen suhteen sitä ei käytännössä ollenkaan tuettu”.* Luokanvalvoja oli todennut nuorelle, että mielialatutkimukset ja sitä kautta paikka sairaalakoulussa ovat mahdollisia vasta peruskoulun lopulla.

Nuori sai lopulta apua lastensuojelusta ja sairaalakoulusta. Lastensuojelulaitoksesta käsin koulunkäynti oli helpompaa, joskin *”robottimaista”* ja *”mielialaa vahingoittavaa”*. Poissaolot jatkuivat aluksi myös tässä järjestelyssä. Sitten nuori lähti osastojaksolle: *”Se oli vähänniinku pakko, jos haluaa jatkaa sairaalakoulussa, nii sinne piti mennä. Se vaan pahensi asioita vielä enemmän, että siis alko tuntumaan niinku häkkilinnulta, että päivässä sai poistua kolme kertaa neljäkskymmenekviideks minuutiks ulos ja muuten sai käydä just ja just koulussa.”* Osastojakso kesti kahdeksan kuukautta: *”Sitten todettiin, että hommat ei toimi, että niin lääkäri just sen huomasi, että tää ei auta yhtään se vaan pahentaa. Sitte mut kirjattiin sieltä ulos josta mä oon edelleen kiitollinen.”*

Tämän jälkeen nuori siirtyi eri nuortenkotiin, ja koulunkäynti jatkui sairaalakoulussa: *”Nuortenkoti on hyvin tukenu koulussakäyntiä.”* Sairaalakoulua nuori kuvailee kouluksi, jossa on loistava ilmapiiri, loistavat opettajat, mukavaa käydä ja hommat sujuvat. Pieni ryhmä on etu: *”Opettajilla on maksimissaan se kymmenen oppilasta, että se on semmosta niinku persoonallisempaa. Meluttomampi ja rauhallisempaa olla.”* Kiitosta nuorelta saa myös monipuolinen fyysinen oppimisympäristö, jossa oman työskentelypaikkansa voi valita sohvan, *”peruspöydän”* ja *”varjossa olevan nurkan”* väliltä. Samoin kuulosuojaimien käyttäminen ja musiikin kuuntelu ovat sallittuja, mutteivat pakollisia. Nuori kertoo, että yhdessä oleminen on helpompaa, koska kaikki sairaalakoulua käyvät oppilaat ovat siellä *”syystä”*. Nuori pohtii, olisiko *”pahimmilta ongelmilta eli masentuneisuudelta, ahdistuneisuudelta, syrjäytymiseltä ja muilta tämmösiltä”* välttytty, mikäli hän olisi siirtynyt sairaalakouluun jo aiemmin.

Keskeisin huomio tässä tarinassa on se, että mielialatutkimukset, lastensuojelun sijaishuoltoyksikkö sekä sairaalakoulussa opiskelu eivät tukitoimenpiteinä kohdistuneet alkuperäiseen haitalliseen oppimisympäristöön. Näillä toimenpiteillä nuoren yksilölliset voimavarat kenties lisääntyivät, mutta alkuperäinen ja luultavasti myös muita oppilaita kuormittanut ympäristö jäi synnyttämään uutta pahoinvointia. Olennaista on siis se, että villiä ja meluisaa oppimisympäristöä ei kehitetty, vaan nuori siirtyi tai siirrettiin uuteen ympäristöön. Tarinasta nähdään, että itseasiassa poissaolot vähenivät vasta pedagogisesti mielekkääseen ryhmään pääsyn jälkeen. Sen sijaan, että mietitään yksilöllisesti, olisivatko asiat menneet toisin, mikäli nuori olisi siirtynyt

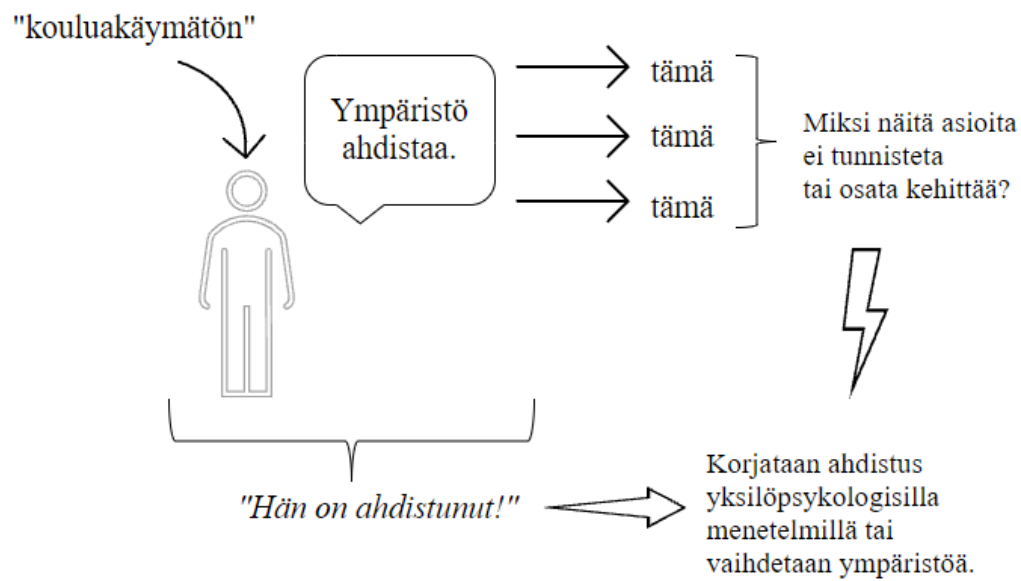
sairaalakouluun jo aiemmin, voidaan miettiä koulun tasolla, olisivatko asiat menneet toisin, mikäli koulun toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa olisi kehitetty jo aiemmin.

Tässä tarinassa näkyvät vaikeammin havaittavien rakenteellisten tekijöiden lisäksi fyysiset rakenteelliset tekijät. Sisäilmaongelma ja pitkä koulumatka on helppo ymmärtää oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista ulkopuolisiksi. Tietysti voitaisiin ajatella, että nuori reagoi jälleen muita herkemmin, joten hänen yksilöllisiä ominaisuuksiaan tulisi kehittää. Tällaisessa päätte-lyketjussa törmätään kuitenkin siihen tosiasiaan, että samat fyysiset tekijät hankaloittavat myös suuremman joukon koulunkäyntiä. Esimerkiksi joka neljäs 8.–9.-luokkalaisista raportoi koulu-terveyskyselyssä tunkkaisen sisäilman häiritsevän heitä (THL, 2021). Samoin noin joka viides 8.–9.-luokkalaisista raportoi epämukavista työskentely-ympäristöistä kuten tuoleista (THL, 2021). Kiinnostavaa on kuitenkin, että nuori kertoi suurimpien haasteiden alkaneen vasta siinä vaiheessa, kun muut nuoret alkoivat reagoida sisäilmaongelmien aiheuttamiin poissaoloihin moittimalla nuorta. Eli ahdistus kasvoi ja poissaolot pahenivat vasta siinä vaiheessa, kun sosi-aalinen ympäristö muuttui.

#### **7.4 Yhteenveto**

Tarinoista voidaan kyllä tunnistaa aiemmissa tutkimuksissa korostuneita nuoreen liittyviä syitä kouluakäymättömyydelle. Tällaisia ovat esimerkiksi epämääräiset oireet, matala mieliala, ahdistus, yksinäisyys, väsymys ja huono vuorokausirytmii (ks. Havik ym., 2015; Gren-Landell ym., 2015; Gubbels ym., 2019; Finning ym., 2020; Lim, ym., 2019; Määttä ym., 2020a). Yhteenvetoni näistä tarinoista on kuitenkin, että kouluakäymättömyys liittyy ennen kaikkea sosi-aaliseen turvattomuuteen, epäyhteenkuuluvuuteen, yksinäisyyteen, arviointi- ja suorituskeskeisyyteen, pedagogisiin sekä näiden aiheuttamaan ahdistukseen. Ahdistus ja sen edistämä kouluakäymättömyys ei siis ole tyhjiössä syntynyttä tai nuoren itse valitsemaa.

Kuviossa 1. on visuaalisesti esiteltynä yksilöllistämisen ja rakenteellisen kehittämisen ristiriitaisuutta: koulun henkilökunnan havainnot kouluakäymättömyydestä (ks. esim. Finning ym., 2020; Määttä ym., 2020a) ovat ristiriidassa tarinoissa esiin tulleiden nuorten kokemusten kanssa. Voi olla, että kouluissa ei joko tunnisteta riittävästi ahdistusta aiheuttavia ympäristötekijöitä tai sitten niihin ei osata vaikuttaa. Näin ollen ei ole ihme, että kouluakäymättömyyttä tunnutaan ratkottavan kouluissa ja moniammatillisessa yhteistyössä ensisijaisesti toimivaksi todetuilla yksilöpsykologisilla menetelmillä (ks. esim. Friberg ym., 2020).



**Kuvio 1.** Yksilöllistämisen ja rakenteellisen kehittämisen ristiriitaisuus

Tarinat eivät kerro, miksi näitä kuviossa ”tämä”-sanalla esitettyjä kouluympäristöön liittyviä asioita ei tunnisteta tai ”osata” kouluissa kehittää. Seuraavissa johtopäätöksissä tarinoita tarkastellaan myös tästä näkökulmasta käsin eli tarinoita tarkastellaan kouluakäymättömyyteen vaikuttamisen ja esimerkiksi sen ennaltaehkäisyn kautta.

## 8 Johtopäätökset

### 8.1 Kouluakäymättömyys kertoo koulun hyvinvoinnista

Nuorten kertomana kouluakäymättömyyteen liittyy samoja tekijöitä, joita on aiemmissa tutkimuksissa liitetty kouluhyvinvointiin. Keskeisimmät tekijät ovat yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalinen turvallisuus (Heinonen, 2019; Huhtamäki ym., 2017; Väливаара ym., 2018). Näiden puute näkyy inhimillisenä ahdistusta aiheuttavana tekijänä jokaisessa tarinassa. Samoin tarinoissa esiintyneet koulutyön kuormittavuus, koulumatkan fyysiset olosuhteet, oppimisympäristöjen ergonomia ja välituntien toimintamahdollisuudet puutteellisina on liitetty aiemmin kouluhyvinvointiin (Väливаара ym., 2018). Näistä koulutyön kuormittavuus on aiemmissa tutkimuksissa liitetty akateemisen stressin muodossa myös suoraan kouluakäymättömyyteen (Finning ym., 2020). Tarinat siis tukevat Konun ja Gråsten-Salosen (2004) havaintoa siitä, että kouluakäymättömyyttä on mahdollista tarkastella yksilön kouluhyvinvoinnin mittarina.

Tämän tutkimuksen yksi johtopäätös on, että kouluakäymättömyyttä voitaisiin tarkastella sen lisäksi myös koko koulun hyvinvoinnin mittarina. Tarinoissa esiin nousseiden kouluakäymättömyyteen liittyvien tekijöiden on aiemmin todettu hankaloittavan myös koulussa käyvien oppilaiden koulunkäyntiä ja kouluhyvinvointia (ks. Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018; Heinonen, 2012; Huhtamäki ym., 2017; THL, 2019; 2021; Väливаара ym., 2018). Dannow kumppaneineen (2018) onkin esittänyt lisätutkimuksen tarpeen sille, voisivatko samat tekijät, jotka estävät osaa oppilaista käymästä koulussa, hankaloittaa myös niiden oppilaiden koulunkäyntiä, jotka käyvät koulussa. Tämän tutkimuksen perusteella näin voi olla. Esimerkiksi tarinoissa näkynyt yksinäisyys ei ole harvinaista muidenkaan nuorten kokemana, sillä yli puolet yläkoululaisista ilmoittaa tuntevansa yksinäisyyttä välillä (Lyyra ym., 2018). He eivät vain reagoi kuormittaviin tekijöihin poissaololla. Näin ollen yhteenkuuluvuuteen, sosiaaliseen turvallisuuteen ja yhteisöllisyyteen panostamalla ei autettaisi ainoastaan heitä, jotka eivät käy koulussa vaan myös heitä, jotka käyvät siellä, mutteivat muuten voi hyvin tai pidä koulunkäynnistä (ks. esim. THL, 2019; 2021). Eli sen sijaan, että kouluakäymättömyyttä tarkasteltaisiin ainoastaan yksittäisten oppilaiden kouluhyvinvoinnin mittarina, voitaisiin sitä tarkastella koko koulun tasolla niin, että poissaolot kuvastaisivatkin koko koulun hyvinvoinnin tilaa. Kiinnostavaa on, että kouluhyvinvoinnista on jo olemassa paljon tietoa. Tuon tiedon käytäntöön vieminen ja soveltaminen kouluissa vaikuttaa kuitenkin olevan hankalampaa.



## 8.2 Yksilöllisestä puuttumisesta kohti koulun kehittämistä

Edellisen johtopäätöksen luonnollinen jatkumo on, että sen sijaan, että kouluissa ja moniammatillisessa yhteistyössä keskitytään tukemaan vain yksilöä erilaisten tukitoimien ja terapioiden avulla, voitaisiin runsaat poissaolot nähdä mahdollisuutena kehittää koko koulun toimintaa. Tarinoiden perusteella nuorten koulunkäynti helpottui, kun he siirtyivät ympäristöön, joka oli yhteenkuuluvuudeltaan, sosiaaliselta turvallisuudeltaan, toimintakulttuuriltaan ja pedagogiikaltaan mielekkäämpi. Erityisen kiinnostava havainto tarinoista on, että kaikkein keskeisintä uusissa oppimisympäristöissä tuntuu olleen juuri kasvanut yhteenkuuluvuuden tunne verrattuna aiempaan ympäristöön.

Kouluakäymättömyyteen ”puuttuminen” uusien poissaoloihin puuttumisen mallien avulla voi tietysti olla tarpeen tilanteessa, jossa koulunkäynti on jo hankaloitunut huomattavasti. Puuttuminen sisältää kuitenkin edelleen oletuksen siitä, että kouluakäymättömyys on oppilaslähtöinen yksilöllinen ongelma, jota tulee hallita heti sen esiintyessä. Ikään kuin kouluakäymättömyyden suurin haaste olisi ratkaistu sillä, kun nuoret saadaan nopeasti takaisin heitä ahdistavaan tai ulossulkevaan ympäristöön. Keskeistä onkin tämän tutkimuksen perusteella kehittää kouluja ja niiden toimintakulttuuria esimerkiksi yhteenkuuluvuutta lisääväksi jo ennen poissaoloja. Tällöin voidaan puhua kouluakäymättömyyden ennaltaehkäisystä. Paljon kaivattujen uusien poissaoloihin puuttumisen mallien kehittäminen on reaktiivista ja yksilöllistävää toimintaa. Koko koulua kehittäessä voitaisiin ennemminkin reflektoida niitä tekijöitä ja ilmiöitä, jotka koulussa voivat johtaa poissaoloihin tai oikeastaan kouluhyvinvoinnin vähyyteen.

Jos nuorten poissaolon muodossa näkyvien hätähuutojen sisään sukkellettaisiin, olisi kouluilla käytössään asiantuntevia toiminnan tarkkailijoita ja kehittäjiä. Tarinoiden nuoret ovat havainneet koulunkäynnistä lukuisia kehittämiskelpoisia asioita. Tällaisia ovat esimerkiksi arviointi- ja suorituseskeisyyden vähentäminen, yhteenkuuluvuuden lisääminen, koulutyön mielekkyyden ja kiinnostavuuden lisääminen, oppilaiden osallisuuden ja kuulemisen lisääminen sekä parempi työrauha. Tutkimus mukailee siten Finningin ja kumppaneiden (2020) havaintoa siitä, että kouluakäymättömyyteen voitaisiin vaikuttaa muutenkin kuin vain yksilöllisiin syihin tarttumalla.

Voi olla niin, että ensimmäisenä koulun toiminnan puutteisiin reagoivat kaikkein herkkimmät oppilaat (ks. Aaltonen, 2011; Dannow ym., 2018). Ainoastaan herkkyyteen vetoaminen on kuitenkin yksilöllistävää samoin kuin häiriköksi leimaaminen (ks. Lanås & Brunila, 2019). Sen

sijaan, että kouluissa pyritään kasvattamaan matalalla kynnyksellä reagoivien oppilaiden resilienssiä (ks. Finning ym., 2020), voitaisiin kouluissa pysähtyä miettimään, mitä ovat ne asiat, joihin toiset oppilaat reagoivat herkemmin kuin toiset. Tämän ja muiden kouluakäymättömyyden syiden ennaltaehkäisemiseksi koulun henkilökunta painottaa yksilöllistävästi ja terapeutti- sen eetoksen mukaisesti oppilaiden henkilökohtaisen resilienssin kasvattamista sen sijaan, että keskittyttäisiin arvioinnin ja koulutehtävien kuormittavuuteen (ks. Finning ym., 2020). Tämä voi heijastella yhteiskuntamme laajempaa suorittamiskulttuuria. Samaan tapaan yksilöllistävää ja marginalisoivaa voi kuitenkin olla Havikin ja kumppaneiden (2015) toteamus siitä, että koulujen olisi mukautettava toimintaansa heille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä. Kouluja ei tulisi tämän tutkimuksen perusteella kehittää myöskään tällaiseen suuntaan ainakaan pääosin, sillä koulujen toiminnan mukauttaminen yksittäisen nuoren tarpeisiin ei poista alkuperäisiä koko koulun toimintakulttuurissa ilmeneviä puutteita eli kehityskohteita.

### **8.3 Taustalla vaikuttavat rakenteelliset tekijät**

Koulun toimintakulttuuria ja hyvinvointia kehittäessä on tärkeää ymmärtää, että kouluakäymättömyyteen liittyvien tekijöiden taustalla voivat vaikuttaa rakenteelliset tekijät, jotka liittyvät esimerkiksi yhteiskunnalliseen epätasa-arvoisuuteen. Kouluakäymättömyyden taustalla voi siis olla sekä yksilöön, kouluun että yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyviä tekijöitä. Nämä tekijät tulevat ilmi eri tarkastelutasoilla. Yksilöön eli koulua käymättömään nuoreen liittyvät tekijät korostuvat, kun kouluakäymättömyyden syitä kysytään koulun henkilökunnalta. Kouluun liittyvät tekijät korostuvat, kun nuoret itse kertovat kouluakäymättömyydestä. Molempien taustalla voidaan kuitenkin havaita yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyviä tekijöitä. Tämän tutkimuksen perusteella yksilöön keskittyvä näkökulma on yleisempää verrattuna kouluakäymättömyyden kriittiseen näkökulmaan, jollaista tämä tutkimus on pyrkinyt selvittämään ja tarjoamaan. Yksilöihin keskittyvä näkökulma on ymmärrettävää – onhan kouluakäymättömyys myös määritelty yksilön toistuviksi ja runsaiksi poissaoloiksi (ks. esim. Määttä ym., 2020a; Palmu ym., 2020).

Yksilöllisten tekijöiden ja koulun toimintakulttuurin taustalla olevia rakenteellisia tekijöitä voi olla vaikeampia tunnistaa ja reflektoida. Esimerkiksi suoritus- ja arviointikeskeisyys voi vaikuttaa niin itsestään selvältä osalta perusopetusta, ettei sitä tulla edes tarkastelleeksi kriittisesti. Suoritus- ja arviointikeskeisyyden tehokkuudessa ei ole tilaa kuin yhdelle ryhmäytymispäivälle

yläkoulun aikana. Ja kuten sanottua, suorituspainee eivät kosketa vain muutamia koulua käymättömiä oppilaita (ks. THL, 2019; 2021). Eli jälleen kouluakäymättömyyteen liittyvät tekijät liittyvät laajemmin koko koulun ja kaikkien siellä aikaansa viettävien nuorten hyvinvointiin. Näin ollen ei riitä, että yksittäisten nuorten paineensietokykyä ja itsensä johtamisen taitoja kasvatetaan. On sen sijaan pohdittava, mikä koulunkäynnin tehtävä ja tavoite oikeastaan on. Oppimisympäristöjen puutteisiin liittyvä tekijä melu voi puolestaan kertoa suorituskeskeisyyden ja suurten ryhmäkokojen yhteydestä: oppilaita pyritään hallitsemaan ja hillitsemään kohti työrauhaa, jotta hommat tulevat hoidetuksi ja tehtävät tehdyksi. Suorituskeskeisyyden seurauksena ei ole yllättävää, että keskimmaisesta tarinasta löytyy toive mukavammasta ja kiinnostavammasta tekemisestä koulussa. Suoritus- ja arviointikeskeisyys ei ole vain peruskoulun ongelma, vaan se voi heijastella yhteiskunnan suorituskeskeisyyttä muutoinkin: yhä nuoremmilta odotetaan ratkaisevien koulutusvalintojen tekemistä.

Ryhmäytymisen, sosiaaliseen turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden vähäisyys voivat kertoa siitä, että kouluinstituutiossa saatetaan toisinaan arvottaa muut opetus- ja kasvatustavoitteet keskeisemmiksi. Tarinoista esiin noussut suoritus- ja arvosanakeskeisyys tukee tätä oletusta. Epäyhteenkuuluvuuden kokeminen on lisäksi melko yleistä tai ainakin yleisempää kuin kouluakäymättömyys (ks. esim. Määttä ym., 2020a; THL, 2021), eli jälleen voidaan todeta, että kyse ei ole marginaalisesta ongelmasta. Yhteenkuuluvuuden vähäisyydestä ei liene yksin vastuussa se, että ryhmäytymispäiviä on järjestetty vain kerran yläkoulun aikana. Epäyhteenkuuluvuuden taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi ahtaat sukupuolinormit, jotka eivät synny ja esiinny ainoastaan kouluissa. Nuorten suhteissa näkyvät sosiaaliset hierarkiat kielivät epätasa-arvoisuudesta, joka ei sekään ole vain koulujen tai nuorten keskinäinen ongelma. Hierarkiat näyttäytyvät tarinoiden perusteella toisinaan myös opettajien toiminnassa joidenkin oppilaiden suosimisena. Kiusaaminen oli tarinoissa yksi tärkeistä kouluakäymättömyyttä edeltäneistä ilmiöistä. Sekin saatetaan käsittää yksilön tai yksilöiden asiaksi, mutta myös kiusaamista voidaan tarkastella osana yhteiskunnallisia olosuhteita ja koulun toimintakulttuuria (Väisänen & Lanas, 2021).

Lisäksi tarinoiden tapahtumissa näkyvät monet pedagogiset puutteet (*huutoäänestys liikuntatunnilla, ääneen lukeminen ilman nuoren tahtoa, jännittävät esiintymistilanteet ilman harjoittelua, ryhmäytymispäivä kerran yläkoulun aikana, oppilaan vastauksen kysyminen ilman viittaamista, syömään pakottaminen ja väkisin syöttäminen, meluisa ja rauhaton luokkahuone sekä ongelmallisten valtasuhteiden ratkaisu ”lopeta”-käskyllä tai kättä sovinnon merkiksi paiskaamalla*) voivat heijastella rakenteellisia tekijöitä. Nykypäivän koulutuksessa ja kasvatuksessa

elävät näiden perusteella yhä menneet haitalliset tavat. Lisäksi opettajien ja muiden ammatti-laisten valta-asema suhteessa oppilaisiin on niin huomattava, että tällaiset vahingolliset tapahtumat ovat saattaneet jäädä täysin tunnistamatta ja refleктоimatta koulussa. Kyse voi olla myös siitä, että opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet eivät pysty käytännössä huomioimaan nuorten elämän monimuotoisuutta. Esimerkiksi arvioitavan esitelmän pitäminen luokan edessä näyttelee nuoren elämässä moninaisempaa roolia kuin pelkästään oppimistavoitteen toteuttamista ja tehtävän suorittamista. Tällöin esitystä jännittävän ja pelkäävän nuoren asemaan asettuminen voi olla hankalaa, jos huomio on vain siinä, että meillä on olemassa tällainen oppimistavoite, joka kaikkien tulee saavuttaa vieläpä ilman harjoittelua.

Jotkin tarinoiden tapahtumat voivat puolestaan olla seurausta aineenopettajajärjestelmästä. Koska runsaat poissaolot ja muut koulunkäyntivaikeudet pahenivat jokaisen nuoren kohdalla yläluokilla, niin kuin on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lämsä, 2009; Äärelä, 2012), voitaisiin yläkouluissa pohtia niitä tekijöitä, jotka tekevät siitä erilaisen verrattuna alakouluun. Viimeisimmän kouluterveyskyselyn perusteella yläkoululaiset pitävät vähemmän koulunkäynnistä, kokevat enemmän koulu-uupumusta, kokevat itsensä yksinäisemmiksi sekä ovat vähemmän tyytyväisiä elämäänsä (THL, 2021). Yläkoulujen toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa olisi siis hyvä tarkastella kriittisesti. Suuret koulut ja opetusryhmät etenkin yhdessä yläkoulujen aineenopettajajärjestelmän kanssa tuovat tähän oman lisänsä: luottamuksellisten ja lämpimien opettajaoppilassuhteiden ylläpitäminen voi olla haastavaa, kun opettajat vaihtuvat joka tunnilla.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, että jos nuorilta olisi kysytty eli he olisivat saaneet kertoa, mitkä asiat koulussa ahdistavat ja heikentävät heidän hyvinvointiaan, olisiko nämä rakenteelliset, koulun toimintakulttuurissa ja pedagogiikassa esiintyvät puutteet huomattu. On mahdollista, ettei niitä olisi tunnistettu, sillä nuorten esille tuomia yhteiskunnallisia ja rakenteellisia haasteita käsitellään usein yksilöpsykologisina puutteina (Brunila ym., 2020).

## 9 Pohdinta

Tämän jopa kriittisen kouluakäymättömyyden tutkimuksen avulla voidaan todeta, että kun nuoret kertovat kouluakäymättömyydestään, eivät tarinoissa korostu heihin itseensä liittyvät tekijät. Nuoret liittävät kouluakäymättömyyteen enemmän kouluun liittyviä tekijöitä, joita voidaan tarkastella edelleen osana laajempia rakenteellisia konteksteja. Nämä havainnot ovat ristiriidassa sen kanssa, että koulun henkilökunta paikantaa kouluakäymättömyyden syyt ensisijaisesti nuoreen itseensä (ks. esim. Finning ym., 2020; Määttä ym., 2020a), ja kouluun liittyvät tekijät selittävät kouluakäymättömyyttä Gubbelsin ja kumppaneiden (2019) kattavan kirjallisuuskatsauksen perusteella vähemmän kuin nuoreen ja hänen lähiympäristöönsä liittyvät tekijät. Eli vaikka kouluun liittyvä näkökulma on ollut esillä myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Aaltonen, 2011, Dannow ym., 2018; Havik ym., 2014), on tilanne joissain kouluissa edelleen tarinoiden kaltainen.

Tarinoiden ja teoreettisen viitekehyksen perusteella koulunkäyntivaikeuksia lähestytään edelleen kouluhyvinvoinnista ja koulun hyvinvoinnista irrallisena asiana. Pohdin, tuottaako koulujärjestelmämme yksilökeskeistä näkökulmaa tahattomasti esimerkiksi kolmiportaisen yksilöllisen tuen muodossa. Ainoastaan yksittäisten koulua käymättömien nuorten tukeminen ei auta etenkään kaikkia heitä, jotka ovat tuoneet esimerkiksi kouluterveyskyselyissä esiin ahdistustaan kouluissa (ks. THL, 2019; 2021). Jos tällöin kutsutaan tuntemattomat ammattilaiset hoitamaan tilannetta tai lähetetään oppilas mielialatutkimusten ja osastojakson kautta sairaalakouluun, voi alkuperäinen vahingollinen ympäristö jatkaa uusien inhimillisten kouluakäymättömyyden tarinoiden synnyttämistä. Yksilöllinen tuki ja huomioiminen on kyllä tärkeää, ja toivoivatpa tarinoiden nuoret sitä itsekin. Se ei saisi kuitenkaan ohittaa sitä koulutuksen tehtävää, että opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita ja keinoja on jatkuvasti uskallettava tarkastella kriittisesti niin, että mahdolliset useita nuoria koskettavat koulun toimintakulttuuriin liittyvät ja siellä ilmenevät rakenteelliset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset epäkohdat tulisivat näkyväksi.

Yksilöihin keskittyvä näkökulma on ymmärrettävää, sillä onhan kouluakäymättömyys määritelty yksilön toistuviksi ja runsaiksi poissaoloiksi (ks. esim. Määttä ym., 2020a; Palmu ym., 2020). Tämän tutkimuksen perusteella kouluakäymättömyys voitaisiin ymmärtää kuitenkin laajemmin niin, että runsaat poissaolot nähtäisiin jo lähtökohtaisesti osana laajempaa kuvaa koulun tilasta. Lanaksen ja Brunilan (2019) kriittisen häiriökäyttäytymisen tutkimuksen tapaan myös kouluakäymättömyyden tutkimuksen yhteydessä voidaan kriittisesti kysyä, että kun pyritään

puuttumaan kouluakäymättömyyteen, on syytä miettiä, mistä haluamme päästä eroon: siitä, etteivät nuoret reagoisi epäkohtiin tällä tavoin vaiko siitä, ettei tarinoissa esiin nousseita epäkohtia esiintyisi näin runsaasti. Sekä tutkimuskentällä että kouluissa vaikuttaa olevan tarve tällaiselle laajemmalle näkökulmalle.

Esimerkiksi mahdollisen lääkehoidon tutkimuksen tarpeen väläytys (ks. Elliot & Place, 2017) osoittaa sen, että kouluakäymättömyyden yksilöllistävissä näkökulmassa saatetaan edetä pitkälle ennen kuin pohditaan, onko ilmiö edes sidoksissa yksittäiseen nuoreen tai hänen ominaisuuksiinsa. Kouluakäymättömyys ilmiönä kertoo tämän tutkimuksen perusteella huomattavasti moninaisemmista yhteiskunnallisista ja rakenteellisista tekijöistä. Lisäksi on lohdullista huomata, että iso osa kouluakäymättömyyteen liittyvistä tekijöistä saattaakin olla itseasiassa koulun henkilökunnan vaikutuspiirissä. On kokonaan toinen kysymys, tarkoittaako vaikutuspiirissä oleminen aitoa vaikutusmahdollisuutta. Eli vaikka koulun henkilökunta tiedostaisi, että esimerkiksi yhteenkuuluvuus on tärkeä osa kouluun sitoutumista ja siellä käymisen mielekkyyttä ja turvallisuutta, ei yhteenkuuluvuuden edistäminen ole välttämättä helppoa, mikäli yhteiskunnalliset ilmiöt kuten ahtaat sukupuolinormit, suorituskeskeisyys ja sosiaalinen epätasa-arvoisuus tunkevat läpi kaikkialta yhteiskunnassa. Kouluissa on kuitenkin ainakin teoriassa mahdollisuus ryhtyä purkamaan myös näitä rakenteita.

Tutkimuksen eettisyyttä on tarkasteltu jo tutkimuksen toteutusta käsittelevässä luvussa. Luotettavuus syntyy tässä tutkimuksessa siitä, että tutkimuksen lähtökohtiin, toteutukseen, eettisyyteen ja tulosten esittämiseen liittyvät pohdinnat on kaikissa vaiheissa esitetty avoimesti lukijan tarkasteltavaksi. On hyvä huomioida, että ne on esitetty asiantuntemuksella, joka on ollut mahdollista ensimmäistä tutkimustaan tekeväälle tutkijalle. Uskottavuutta haastaa tässä tutkimuksessa siis se, että tutkimuksen raportointikäytännöt ja tekemisen tavat eivät ole minulle vielä tuttuja. Lisäksi ymmärrykseni kouluakäymättömyyden lukuisista vivahteista laajeni tutkimusprosessin aikana niin, etten ole voinut huomioida kaikkea kouluakäymättömyyteen, kerronnalliseen tutkimukseen ja ylipäättään laadullisen kasvatustieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyvää välttämättä niin hyvin, kuin olisi parhaimmillaan mahdollista. Toinen uskottavuuden puute liittyy johtopäätösten perustelemiseen aineiston avulla. Tutkimuskysymyksen tai tarkastelunäkökulman tiukempi rajaaminen olisi voinut edesauttaa johtopäätösten aineistolähtöisten perusteluiden tarkempaa avaamista. Kolmas mahdollinen uskottavuuden ja luotettavuuden haaste voi syntyä siitä, että suhteeni haastateltaviin nuoriin ja sitä kautta tutkimuksen aiheeseen voisi värittää koko tutkimusta vahvalla subjektiivisuudellaan. Olen ratkaissut asian niin, etten ole peitellyt suhdettani haastateltaviin nuoriin. Päinvastoin korostan sitä, että suhteisuuteni on

tässä tutkimuksessa ollut valtava rikkaus: olen päässyt jakamaan nuorten kokemuksia koulunkäynnistä yhdessä heidän kanssaan. Näin olemme tulleet valottaneeksi reunaan, joka olisi muuten voinut jäädä pimentoon.

Kuten aiemmin kerroin, on kerronnallisen tutkimuksen havahduttavuuden periaate (ks. Heikkinen, 2018) ohjannut tämän tutkimuksen tekemistä. Nyt, kun ilmiön moninaisuuteen on havahduttu, on todettava, että oppilaiden näkökulmasta tehdylle pohjoismaiselle, laadulliselle ja rakenteellisiin tekijöihin keskittyvälle kasvatustieteelliselle kouluakäymättömyyden tutkimukselle on olemassa edelleen tarve. Tämä tutkimus vasta valotti sitä kouluakäymättömyyden rakenteellista ja ei-yksilöllistävää reunaan, joka saattaa jäädä yksilön tukemiseen keskittyvässä toimintakulttuurissa huomaamatta. Kokonaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt myös lastensuojelun rooli ja näkökulma kouluakäymättömyydestä. Tiedetään, että lastensuojelun toimenpiteiden tarve näyttäytyy usein silloin, kun lapsi ei käy koulua (ks. Lämsä, 2009, 62). Voidaan kuitenkin jo tämän tutkimuksen perusteella arvela, ettei nuoren huostaanotto (eli koulun ulkopuolisen ympäristön vaihtaminen toiseen) voi korjata kaikkia niitä kouluissa näkyviä rakenteellisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia haasteita, joita kouluakäymättömyyden taustalla voi tämän tutkimuksen perusteella olla.

## Lähteet

- Aaltonen, S. (2011). Omalla lomalla, Nuorten näkökulmia lintsamiseen. *Kasvatus*, 42(5), 480–492.
- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilma-  
piiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288–00.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories  
and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484.
- Bamberg, M. (2004). Positioning With Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. Teokse-  
ssa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative Analysis: Studying the Development of In-  
dividuals in Society* (s. 135–157). Thousand Oaks: Sage.
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism  
through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68, 340–357.
- Brunila, K., Honkasilta, J., Ikävalko, E., Lanas, M., Masoud, A., Mertanen, K., & Mäkelä, K.  
(2020). The cultivation of subjectivity of young people in youth support systems. Teok-  
sessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills, & D. Kerrigan (toim.), *The Rout-  
ledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (s. 156–164). Routledge.
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Ma-  
soud, A., Mäkelä, K. & Frenström, P. (2019). Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuen  
eetoksessa. *Kasvatus*, 50(2), 107–119.
- Brunila, K., Mertanen, K. & Mononen Batista-Costa, S. (2020). Economic Worries— Thera-  
peutic Solutions? Entrepreneurial and Therapeutic Governing of Transitions of Young  
People. Teoksessa K. Brunila and L. Lundahl (toim.), *Youth on the Move: Tendencies and  
Tensions in Youth Policies and Practices* (s. 149–165). Helsinki: Helsinki University Press.
- Christie, C. A., Jolivet, K., & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High  
School Dropout Rates, *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339.
- Christogiorgos, S., & Giannakopoulos, G. (2014). School Refusal and the Parent-Child Relati-  
onship: A Psychodynamic Perspective. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychote-  
raphy*, 13(3), 182–192.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- Daily, S. M., Smith, M.L., Lilly, C.L., Davidov, D.M., Mann, M.J., & Kristjansson, A.L. Using  
school climate to improve attendance and grades: understanding the importance of school  
satisfaction among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90: 683–  
693.



- Dannow, M. C., Esbjörn, B. H., & Risom, S. W. (2018). The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: a qualitative study involving youth, mother, and father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22–36.
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study, *Child & Family Behaviour Therapy*, 35(3), 221–248.
- Elliot, J. G. & Place, M. 2017. Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 60(1), 4–15.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3–29.
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B., & Ford, T. (2020) Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: a qualitative study, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 15–28.
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, S., & Palmer, R. (2020). *Kohti koulua, Hemmasittare-malli kouluakäymättömyyden tukena*. Valterin julkaisusarja nro 3.
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguet, C. (2020). A change in the frame: From absenteeism to attendance. *Frontiers in Education*.
- Gonzalves, C., Kearney, C. A., Vicent, M., & Sanmartin, R. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires, *International Journal of Educational Research*, 105, 101702.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19, 53–75.
- Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M., & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412–423.
- Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. 2019. Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta- Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667.
- Hancock, K. J., Lawrence, D. Shepherd, C. C. J., Mitrou, F., & Zubrick, S. R. (2017). Associations between school absence and academic achievement: Do socioeconomic matter? *British Educational Research Journal*, 43, 415–440.
- Hancock, K. J., Gottfried, M. A., & Zubrick, S. R. (2018). Does the reason matter? How student-reported reasons for school absence contribute to differences in achievement outcomes among 14–15 year olds. *British Educational Research Journal*, 44(1), 141–174.

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131–153.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 316–336.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Heinonen, T., & Järvinen, T. 2018. Kiusaaminen ja koulun tuki mielenterveysongelmissa – nuoret mielenterveyskuntoutajat kertovat koulukokemuksistaan. *Kasvatus*, 49(1), 62–74.
- Heinonen, S. (2019). Kouluhyvinvoinnin jäljillä. *eErika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 56–62.
- Helakorpi, S., & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on lisääntynyt*. Tilastoraportti 30/2021, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34.
- Hill, D., & Mrug, S. (2015). School-level correlates of adolescent tobacco, alcohol, and marijuana use. *Substance Use & Misuse*, 50(12), 1518–1528.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–34). Tampere University Press.
- Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P., & Kumpulainen, K. (2017). Olosuhteita – lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. *Kasvatus*, 48(4), 336–352.
- Hyvärinen, M., & Löyttyneemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, R., & Helakorpi, S. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 33/2019. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Ikonen, R., Eriksson, P., & Heino, T. (2020). *Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi ja palvelukokemukset. Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 35/2020. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ingul J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practise* 26, 46–62.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Johdanto. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana, tilannekatsaus*. Opetushallitus: Muistiot 2012: 6.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354.
- Kearney, C. A., Gonzalvez, C., Graczyk, P., & Fornander, M., J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
- Keppens, G., & Spryut, B. (2020). The impact of interventions to prevent truancy: A review of the research literature. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100840.
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2020). Mapping inequalities in school attendance: The relationship between dimensions of socioeconomic status and forms of school absence. *Children and Youth Services Review*, 18, 105431.
- Konu, A., & Gråsten-Salonen, H. (2004). *Koulumiete-projekti – koululaisten mielenterveyden ja hyvinvoinnin edistäminen Pirkanmaalla*. Pirkanmaan sairaanhoitopiiriin julkaisuja 8. Tampere: Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, psykiatrian tulosalue.
- Lanas, M. & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach, *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat käytänteet koulun edistäjinä*. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Lim, E., Davis, J., CHoi, S. Y., & Chen, J. J. (2019). Effect of sociodemographics, health-related problems, and family structure on chronic absenteeism among children. *Journal of School Health*, 89, 308–318.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L., & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus*, 47(1), 34–47.

- Lämsä, A.-L. (2009). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Mallett, C. A. (2016a). Truancy: It's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 337–347.
- Mallett, C. A. (2016b). The school-to-prison pipeline: A critical review of the punitive paradigm shift. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 15–24.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 87–123.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. (2016). Lämmin opettaja–oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020a). *Kouluakäymättömyys Suomessa, Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:9.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020b). *Verkkoliitteet raporttiin Kouluakäymättömyys Suomessa, Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:9.
- Nousiainen, K. (2015). Narratiivinen haastattelu performanssina tuetun asumisen yksikössä. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 61–88). Tampere University Press.
- Ojala, T., (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti, Opettajien kokemuksia*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Olson, P. (2014). ”Ei tää mikään viidakko oo” – Tutkijan vastuu ja erilaiset erilaisuudet. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jännti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen, Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*, (s. 89–92). THL, Nuora ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Palmu, I., Sergejeff, J., & Puustjärvi, A. (2020). Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa I. Palmu (toim.) *Takaisin kouluun: koulua kouluakäymättömille*, (s. 8–21). Valterin julkaisusarja 4. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Petersen, E. B., & Millei, Z. (2015). Psy-disciplinary cogs in the teacher education machine. *Knowledge Cultures*, 3(2), 127–145.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465–482.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Schiele, M. A., & Domschke, K. (2018). Epigenetics at the crossroads between genes, environment and resilience in anxiety disorders. *Genes, Brain and Behavior* 17, 1–15.
- Schoeneberger, J. A. (2012). Longitudinal Attendance Patterns: Developing High School Dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 7–14.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, (2019). *Kouluterveyskysely*. Haettu 12.10.2021 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, (2021). *Kouluterveyskysely*. Haettu 12.10.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Tuomo, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vasalampi, K., Torppa, M., Eklund, K., Ahonen, T., Lerkkanen, M-K., & Poikkeus, A-M. (2018). Muutostrendien tarkastelu nuorten koulumotivaatiossa ja -hyvinvoinnissa – Kohorttitutkimus yli kolmen ajankohdan. *Kasvatus*, 49(4), 272–286.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Vuokila-Oikkonen, P., & Onnela, A. (2016). Mielenterveyden edistäminen peruskoulussa. *Kasvatus*, 47(1), 66–69.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, 49(1), 6–19.
- Wengrad, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Sade Publications, London, 7.

Äärelä, T. (2012). *"Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamala."*: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja, Lapin yliopisto.